Yaz 2024 Yıl 53 Sayı 243

MİLLÎ EĞİTİM

EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN 1302-5600 E-ISSN 2791-7657

ISSN 1302-5600 E-ISSN 2791-7657

MİLLÎ EĞİTİM

Yaz / Summer 2024 • **Yıl** / Year: 53 • **Sayı** / Number: **243**

Üç ayda bir yayımlanır. Hakemli bir dergidir.
Published quarterly. A refereed journal.

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi
The Publisher on Behalf of The Ministry of National Education
Prof. Dr. Yusuf TEKİN
Millî Eğitim Bakanı
Minister of National Education

Genel Yayın Yönetmeni
General Publishing Director
Doç. Dr. Ömür Fatih KARAKULLUKÇU
Destek Hizmetleri Genel Müdürü
General Director of Support Services

Yayın Yönetmeni
Publishing Director
Habip SALBAŞ
Ders Kitapları, Kültür Eserleri ve Yayımlar Daire Başkanı
Department of Textbooks, Cultural Works and Publications

Yazı İşleri Müdürü
Chief Editor
Hakkı USLU

Yayın Kurulu
Editorial Board
Prof. Dr. Semih AKTEKİN (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)
Prof. Dr. Alipaşa AYAS (Bilkent Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet Öcal OĞUZ (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa ORÇAN (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK (Erciyes Üniversitesi)
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ (Bursa Uludağ Üniversitesi)
Doç. Dr. Adem POLAT (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Doç. Dr. Fatma Elif ERGİN (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
Doç. Dr. Gülnur AYDIN (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)

Başeditör
Editor in Chief
Dr. Rabia Sultan GÜNEŞ KOÇ

Editörler
Editors
Hakkı USLU
Şaban ÖZÜDOĞRU
Nurcan ŞEN

Ön İnceleme Komisyonu
Pre-evalution Board
Hakkı USLU
Dr. Rabia Sultan GÜNEŞ KOÇ
Şaban ÖZÜDOĞRU

İngilizce Danışmanı
English Adviser
Nurcan ŞEN

Kapak Tasarımı
Cover Design
Berat YURTALAN

Dizgi
Typesetting-Composition
Pınar BALKIŞ

Adres
Address
Millî Eğitim Bakanlığı
Beşevler Kampüsü I Blok, 06560 Yenimahalle / ANKARA
e-mail: med@meb.gov.tr web: dhgm.meb.gov.tr
Tel / Phone: 0 312 413 19 17 - 413 19 13

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları
Publications of Ministry of National Education
9588

Süreli Yayınlar Dizisi
Periodicals Series
375

24/09/2018 tarihli ve 17266783 sayılı makam oluru ile 150 adet basılmıştır.
The journal was printed as 150 pieces according to the authority approval of Ministery of National Education with the date of 24/09/2018 and the number of 17266783.

Millî Eğitim dergisi; **TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin, SOBIAD** *Türkçe veri tabanı ve* **SCOPUS, EBSCO, UDL-EDGE (i-Focus, i-journals, i-future)** *uluslararası veri tabanlarında indekslenmektedir.*

Abonelik Şartları

Derginin yıllık abonelik bedeli 1.200 TL'dir.
Abonelik için yıllık abone bedelinin **Döner Sermaye Müdürlüğü** *adına* **Ziraat Bankası**
TR 79 0001 0017 4505 4952 1351 93 *No.lu hesabına yatırılması ve makbuzun abonelik gerçekleştiren kişi ise T.C. kimlik numarası, kurum ise vergi numarası ve açık adres yazılarak Millî Eğitim Bakanlığı Beşevler Kampüsü I Blok, 06560 Yenimahalle/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.*

Baskı-Dağıtım

MEB Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü
(0312) 413 42 03

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ
YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim; Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan üç aylık, hakemli, uluslararası, bilimsel bir dergidir. Şubat, mayıs, ağustos ve kasım aylarında Kış, Bahar, Yaz ve Güz olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır.

1. AMAÇ

Eğitim ve öğretime ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel düzlemde kuramsal ya da uygulamalı olarak ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamaktır.

2. KONU VE İÇERİK

Millî Eğitim dergisinde eğitim alanındaki makalelere yer verilir. Makalelerde araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin öneriler ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme, güncel olma ölçütleri dikkate alınır. Millî Eğitim dergisinde yayımlanacak makalelerin daha önce başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir.

3. YAYIN VE DEĞERLENDİRME SÜRECİ

Millî Eğitim dergisinin bir Yayın Kurulu ve Ön İnceleme Kurulu vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar ilk olarak Ön İnceleme Kurulunca incelenir. Bu aşamada yazılar beş açıdan ele alınır:

3.1. Başvuru Şartlarına Uygunluk

6. maddede belirtilen bilgi ve belgelerin eksiksiz olarak yüklenip yüklenmediği kontrol edilir.

3.2. Derginin Yazım Kurallarına Uygunluk

Dilin doğru kullanımı ve akıcılık, imla kuralları, makale kelime sayısı, Türkçe ve İngilizce özlerdeki kelime sayıları, anahtar kelime sayıları, ifadelerin yabancı dildeki karşılıklarının doğruluğu, kaynakçanın kurallara uygunluğu vb. kontrol edilir.

3.3. Makale Şablonuna Uygunluk

Makaleler hazırlanırken DergiPark sayfamızdaki **makale şablonu** kullanılmalıdır. Yayın değerlendirme sürecinde makalenin şablon özelliklerine uygun olup olmadığına bakılır.

3.4. Derginin Kapsamına ve Bilimsel Gerekliliklere Uygunluk

Güncel eğitim uygulamalarına dönüklüğü; amaç, yöntem ve sonuç gibi temel bilimsel özellikleri taşıyıp taşımadığı, yapılan araştırmalardaki örneklemin nitelik ve niceliği, araştırma konusunun güncel olup olmadığı, sonuç ve önerilerin eğitime katkı sağlayıp sağlamadığı vb. hususlar incelenir.

3.5. Yasal ve Etik Açıdan Uygunluk

Makalede fikir, eleştiri ve öneriler yer alabilir. Ancak bu fikir ve eleştirilerin yasal açıdan suç oluşturmaması, etik kuralları ihlal etmemesi, kişi ve kurumların saygınlığını zedelememesi gerekmektedir.

Bu şartların herhangi birini taşımadığı tespit edilen veya başvuru belgeleri eksik olan yazılar Ön İnceleme Kurulu kararıyla doğrudan reddedilir. Ayrıca alan dışı olan yazılar yani derginin adına, alanına, belleğine ve okur kitlesine uygun olmadığı düşünülen yazılar eksiksiz ve çok başarılı olsalar dahi iade edilir. Sayıca çok olan bu tür yazılar için tek tek uzun açıklamalarla ret gerekçeleri oluşturulmaz. Uluslararası bilimsel dergilerin geri bildirim yükümlülüğü yoktur.

İadeyi gerektirmeyecek ölçüde küçük eksiklikler tespit edilen yazılar için DergiPark sistemi üzerinden yeniden gönderim istenir. Sürecin takibi yazarın sorumluluğundadır. Millî Eğitim dergisi yazarlarla ve hakemlerle iletişimde DergiPark sistemini esas almaktadır. Derginin mevcut iş yoğunluğu içinde yazarlarla farklı kanallardan iletişim kurma imkânı ve yükümlülüğü bulunmamaktadır.

İncelenen makaleler gerektiğinde bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere Yayın Kuruluna sunulur. Yayın ilkeleri bakımından uygun bulunan makaleler intihal açısından da denetlenir. Bu amaçla makale sahipleri, uluslararası anlamda kabul gören benzerlik tarama programlarından birini (örneğin iThenticate) kullanarak oluşturulan benzerlik sonuç raporunu makale ekinde göndermek zorundadırlar. Benzerlik konusunda tüm sorumluluk yazara aittir. Sürecin sağlıklı yürütülebilmesi amacıyla Millî Eğitim dergisi tarafından benimsenen benzerlik oranı gizli tutulur. Bu oran ULAKBİM ve ilgili otoriteler tarafından önerilen oranın Yayın Kurulu tarafından değerlendirilip teyit edilmesiyle belirlenmiştir.

Tüm makaleler için Etik Kurul İzin Belgesi sunulmalıdır. Etik Kurul İzin Belgesi gerekmeyen durumlarda yazarlar bunun gerekçesini açıklayan bir belgeyi sisteme yüklemelidir. Etik Kurul İzninin alındığı kurum, tarih ve karar sayısı makalenin yöntem bölümünde belirtilmelidir. Eğer Etik Kurul İznine ihtiyaç yoksa yine yöntem bölümünde gerekçesi açıklanmalıdır. Araştırma için alınan kurumsal ya da bireysel uygulama izinleri Etik Kurul İzni yerine geçmez.

Ön İnceleme veya Yayın Kurulunca uygun bulunan makaleler, alanında ortaya koyduğu eser ve çalışmalarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. Kararlarda bir kabul bir ret çıkması durumunda üçüncü hakem görüşüne başvurulur. Yazı hakkında iki olumlu ya da iki olumsuz rapor alınıncaya kadar hakemlik süreci yürütülür. Bir makale için en fazla on iki hakeme kadar davet gönderilir. Bu süreçte hakemlerden sonuç alınamazsa makale iade edilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Ön inceleme süreci ortalama bir ay, hakem süreci ise ortalama altı ayda tamamlanır. Bazı durumlarda bu süre uzayabilmektedir. Hakemlik süreci ile ilgili ayrıntılı bilgi DergiPark sayfamızdaki "Kör Hakemlik Sistemi" bölümünde detaylı olarak anlatılmıştır.

Yazarlar; hakemlerin ve Yayın Kurulunun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları gerekçeleri ile birlikte yazılı olarak açıklama hakkına sahiptirler. Yapılan düzeltmeler DergiPark sayfamızda yer alan Hakem Düzeltme Cetveli kullanılarak revizyon sürecinde sisteme yüklenmelidir. Yayımlanacak yazılarda Yayın Kurulu veya editörlük birimi tarafından esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir. Yayımlanan yazılardaki bulgu ve görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayılar; MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğünün http://dhgm.meb.gov.tr web sayfasında, ULAKBİM ODİS ve DergiPark'ta yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

4. YAZIM DİLİ

Yazım dili Türkçedir ancak her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özlerinin yanında İngilizce özleri de gönderilmelidir. Özler ve anahtar kelimeler -Türkçe ve İngilizce olarak- uluslararası standartlara uygun olmalıdır (Örneğin TR dizin anahtar terimler listesi, CAB Theasarus, JISCT, ERIC vb. kaynaklar kullanılabilir).

Yazılarda Türk Dil Kurumunun "Yazım Kılavuzu"nda belirtilen güncel yazım kurallarına uyulması zorunludur.

5. MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI

Gönderilen makaleler ulusal ve uluslararası etik kurallar ile araştırma ve yayın etiğine uygun olmalıdır.

Makalelerin, dergimizin **makale şablonu** kullanılarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

5.1. Başlık

Makalelerin bir başlığı bulunmalıdır. Başlık; Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on beş kelimeyi geçmemeli, ilk harfleri büyük olacak şekilde koyu yazılmalıdır.

5.2. Makale Türü

Makale türü başlığın altına, tamamı büyük harf olacak şekilde koyu yazılmalıdır.

5.3. Yazar Adları ve Adresleri

Yazar adları, unvanları, kurumları, adresleri, e-posta adresleri ve ORCID bilgileri belirtilmelidir.

Şablondaki biçimlendirmeye dikkat edilmelidir.

5.4. Öz

Türkçe ve İngilizce öz (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalıdır. İki yüz elli kelimeyi geçmemeli, yazının tümünü en kısa ve öz (özellikle çalışmanın amacını, araştırma yöntemini ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Tek paragraf ve iki yana yaslı olmalıdır. Times New Roman, 10 punto, italik, koyu, tek satır aralığında olmalıdır. Özün altında bir satır boşluk bırakılarak çalışmanın bütünlüğünü yansıtacak anahtar kelimeler verilmelidir. Bu anahtar kelimelerin tamamı küçük harfle yazılmalı (özel isimler ve büyük harfli kısaltmalar hariç), kavramlar genelden özele doğru sıralanmalıdır. Anahtar kelime sayısı 3–8 arasında olmalı, sonunda nokta kullanılmamalıdır. İngilizce öz ve anahtar kelimeler de aynı özellikleri taşımalıdır.

5.5. Makale

Makale; çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli; tartışma, sonuç ve öneri bölümleriyle son bulmalıdır.

5.5.1. Ana Metin: Makale; A4 boyutunda sayfa üzerine, Times New Roman yazı tipinde, 11 punto, 1,5 satır aralığı, 1,25 paragraf girintisi ve 6 nk paragraf boşluğuna göre düzenlenmelidir. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar sekiz bin kelimeyi ve otuz sayfayı aşmamalıdır. Hakem talepleri doğrultusunda yapılacak eklemeler bu sınırlamaya dâhil değildir.

5.5.2. Ana Başlıklar: Bunlar; sıra ile özet, ana metnin bölümleri (giriş, yöntem, bulgular, tartışma, sonuç, öneriler), (varsa) teşekkür, kaynakça ve (varsa) eklerden oluşmaktadır. Ana başlıklar her kelimenin yalnızca ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle, Times New Roman, 12 punto, ortalanmış ve koyu yazılmalıdır.

5.5.3. Ara Başlıklar: Tamamı koyu renk, sola dayalı, Times New Roman, 11 punto ile yazılmalıdır. Yalnızca her kelimenin ilk harfi büyük olmalı ve başlık sonlarında satırbaşı yapılmalıdır.

5.5.4. Alt Başlıklar: Tamamı koyu renk, sola dayalı, Times New Roman, 11 punto ve yalnızca başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olmalıdır. Başlık sonuna iki nokta işareti konularak yazıya aynı satırdan devam edilmelidir.

5.5.5. Şekiller: Şekiller; küçültmede ve basımda sorun yaratmayacak çözünürlükte, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığı tercih edilerek çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada bulunmalıdır. "1"den başlamak üzere her şekil ayrı ayrı numaralandırılmalı ve her şeklin üstüne başlığı yazılmalıdır.

5.5.6. Tablolar: Şekiller gibi "1"den başlayarak ayrı ayrı numaralandırılmalı ve numaralar her tablonun üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır.

Şekil ve tabloların başlıkları, kısa ve öz olmalı; her kelimenin ilk harfi büyük, diğer harfleri küçük yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar, şekil ve tabloların hemen altında verilmelidir.

5.5.7. Resimler: Yüksek çözünürlüklü (300 dpi), parlak ve net olmalıdır. Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, tablo ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Metin içindeki yerlerine yerleştirilmiş olarak gönderilmelidir. Bu görsellerin baskıda net çıkmayacağı düşünülmesi durumunda yazarından orijinali istenir.

5.5.8. Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki kurallara uyulmalı ve verilen örnekler esas alınmalıdır. Kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a. Metin içinde tek yazarlı kaynaklara atıf yapılırken aşağıdaki örnekte olduğu gibi araştırıcının soyadı, eserin yayım tarihi yay ayraç içinde verilmelidir:

(Güneş, 2006) veya Güneş (2006) veya Güneş'in (2006) çalışmasına göre…

b. Metin içinde iki yazarlı kaynaklara atıf yapılırken aşağıdaki örnekte olduğu gibi araştırıcıların soyadı arasına "ve" yazılmalı, eserin yayımlanma tarihi verilmelidir:

(Can ve Gündüz, 2019) veya Can ve Gündüz (2019)

(Miles ve Huberman, 1998) veya Miles ve Huberman (1998)

Birden çok kaynağın söz konusu olduğu durumlarda kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konulmalı ve alfabetik olarak aşağıdaki gibi yazılmalıdır:

(Aydoğdu, 2020; Köksal, 2007; Öğülmüş, 1993; Safran ve Aktaş, 2012)

c. Metin içinde üç ve daha fazla yazarlı yayınlara değinilirken ilk seferinde tüm yazar soyadlarına yer verilir, daha sonraki atıflarda aşağıdaki gibi ilk yazarın adı belirtilmeli, diğerleri için "vd." ifadesi kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

Çepni, Ayvacı ve Bakırcı (2015) veya (Çepni, Ayvacı ve Bakırcı, 2015) (ilk atıf)

Çepni vd. (2015) veya (Çepni vd., 2015) (ikinci ve sonraki atıflar)

Dowden, Pittaway, Yost ve McCarthy, (2013) veya (Dowden, Pittaway, Yost ve McCarthy, 2013) (ilk atıf)

Dowden vd. (2013) veya (Dowden vd., 2013) (ikinci ve sonraki atıflar)

ç. Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinilirken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir. Kaynakçada sadece "aktaran" bilgisi yer almalıdır:

Köprülü (1911) (aktaran Çelik, 1998) veya (Köprülü 1911; aktaran Çelik, 1998) veya Köprülü'nün (1911) (aktaran Çelik, 1998)…

d. Kişisel görüşmelere metin içinde görüşme yapılan kişinin soyadı ve görüşme tarihi belirtilerek değinilmelidir. Ayrıca bu görüşmeler kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

e. Kurum ve kuruluşlara ait çalışmalar aşağıdaki şekilde belirtilmelidir.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018) veya (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018) ilk atıf

MEB (2018) veya (MEB, 2018) daha sonraki atıflar

5.6. Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunanlar varsa yazının sonunda bu isimler ayrıca belirtilmelidir.

Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, (varsa) tarih, sayı ve numarası verilmelidir.

5.7. Kaynakça

Yazının sonuna kaynaklar dizini eklenmelidir. Kaynakça, uluslararası kaynak yazım biçimlerinden APA 7'ye uygun olmalıdır. Yazar soyadlarını esas alan alfabetik sırayla aşağıdaki kurallara göre hazırlanmalıdır. Dergide yazım birliği sağlanması açısından büyük / küçük harf kullanımı aşağıda belirtilen şekilde düzenlenmelidir.

5.7.1. Süreli Yayınlar

Yazar adları, tarih, makalenin başlığı, *süreli yayının adı* (italik, kısaltılmamalı), *cilt numarası* (italik), (sayı numarası), sayfa numarası bilgilerine yer verilmelidir. DOI numarası varsa http ile başlayarak verilmelidir:

Öntaş, T., ve Kaya, B. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim materyali tasarlama sürecinde geri bildirim verilmesine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim, 48* (224), 59 - 73. https:// dx.doi.org/10.37669/milliegitim.648686

Maier, U., Wolf, N., and Randler, C. (2016). Effects of a computer-assisted formative assessment intervention based on multiple-tier diagnostic items and different feedback types. *Computers & Education, 95*, 85-98. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.12.002

Dergi cilt, sayı ve / veya makale veya sayfa numaralarını kullanmıyorsa, eksik ögeler referanstan çıkarılmalıdır.

Bozan, M. (2004). Bölge yönetimi ve eğitim bölgeleri kavramı. *Millî Eğitim*, Kış 2004, S 161, 95-111.

5.7.2. Bildiriler

Yazar adları, tam tarih, *bildirinin başlığı (italik),* sempozyumun veya kongrenin adı, editörler, basımevi, cilt numarası, sayfa numarası, düzenlendiği yer adı bilgilerine yer verilmelidir.

Sunum, başlıktan sonra köşeli ayraç içinde açıklanmalıdır. Açıklama esnektir (örneğin "[Konferans oturumu]," "[Bildiri sunumu]," "[Poster oturumu]," "[Sözlü bildiri]", "[Konferans sunum özeti]").

Güneş Koç, R. S., ve Sarıkaya, M. (2018, 6-8 Eylül). *7. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersi ışık konusundaki başarılarına ve bilgilerinin kalıcılığına bağlam temelli öğretim yöntemi, 5E öğretim modeli ve 5E ile desteklenmiş bağlam temelli öğretim yönteminin etkisinin incelenmesi* [Sözlü bildiri]. I. ILTER Uluslararası Öğrenme, Öğretim ve Eğitim Araştırmaları Kongresi, Amasya Üniversitesi, Amasya.

Rayner, A. (2005, September). *Reflections on context based science teaching: A case study of physics students for physiotherapy* [Poster presentation]. Annual UniServe Science Blended Learning Symposium Proceedings, Sydney.

5.7.3. Kitaplar

Yazar adları, tarih, *Kitap adı (Sadece ilk sözcüğün ilk harfi büyük, italik),* yayınevi bilgilerine yer verilmelidir. Şehir adı yazılmamalıdır.

Beyatlı, Y. K. (1985). *Kendi gök kubbemiz*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* Sage Publications.

Editörlü Kitap:

Safran, M. (Edt.) (2019). *Dünya eğitimine yön verenler* (Cilt 1-2). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Editörlü Kitapta Bölüm:

İngilizce editörlü kitaplarda "içinde" ifadesi yerine "in" kullanılmalı, yayın yeri (il) belirtilmemelidir.

Nofal, N. (2019). Gazali. Safran, M. (Edt.), *Dünya eğitimine yön verenler I* (s 341- 363) içinde. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Author, A. A., and Author, B. B. (Year). *Title of chapter.* In A. A. Editor and B. B. Editor (Eds.), Title of book (pages of chapter). Publisher

5.7.4. Raporlar ve Tezler

Aşağıdaki açıklama ve örnekte gösterildiği şekilde verilmelidir.

Yazar adları, (tarih). *Raporun veya tezin başlığı* [yayımlanıp yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü]. Kuruluş veya üniversite adı, bölüm, şehir adı.

Azer, H. (2017). *Millî Eğitim Bakanlığı arşiv kütüphanesindeki Osmanlı Türkçesi ile basılı eserler bibliyografyası* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

5.7.5. İnternetten Alınan Bilgiler

Yazar adı veya kurum, kuruluş adı, internette yayımlanma tarihi. Yayın başlığı (italik). İnternet adresi bilgilerine yer verilmelidir.

Bozan, M. (2004, 1 Şubat). Bölge yönetimi ve eğitim bölgeleri kavramı. http://www.yayim.meb.gov.tr

TÜBİTAK (2020, 18 Mayıs). *UBYT programı ve dergi listesi.* https://ulakbim.tubitak.gov.tr/tr/haber/tubitak-2020-ubyt-programi-ve-dergi-listesi-ilan-edildi

Bunların dışındaki alıntılar için APA 7 standartlarına uyulmalıdır. (https://apastyle.apa.org adresinden yararlanabilirsiniz.)

6. MAKALELERİN GÖNDERİLMESİ

Millî Eğitim dergisi; her şeyden önce bilime ve bilimsel yayın etiğine uygun şekilde, eğitim sistemimize katkıda bulunabilecek nitelikli çalışmaları, alanında uzman hakemlerin denetimleriyle yayımlama hedefindedir. Objektif ve kör hakemlik sistemine uygun bir değerlendirme ve yayın süreci önemsenmektedir. Bu nedenle yazarların bütün süreci DergiPark sistemi üzerinden yürütmesi ve takip etmesi gerekmektedir. Dergi ile ilgili görevlilerin kişisel e-postalarına veya derginin e-postalarına gönderilen yazılar kör hakemlik sistemine uygun olmadığı için değerlendirmeye alınmaz.

Makale göndermek için aşağıdaki dosya ve belgeler eksiksiz olarak http://www.dergipark.org.tr/milliegitim web adresinden sisteme yüklenmelidir.

İstenen Belgeler

1. Makale adı, makale türü, yazar adları, yazarların iletişim bilgileri (E-posta, telefon, görev yeri) ve ORCID bilgilerinin yer aldığı başvuru dilekçesi

2. Makalenin yazar isimli tam metni (Word dosyası formatında)

3. Makalenin yazar isimsiz tam metni (Word dosyası formatında)

4. Benzerlik raporu (PDF formatında, raporun tamamı)

5. Telif Hakkı Devir Formu

6. Etik Kurul İzin Belgesi (Etik Kurul İzni gerekmiyorsa gerekçesini bildiren açıklama)

Makale gönderen yazarlar, Millî Eğitim dergisi yayın ilkelerinde belirtilen tüm şartları kabul etmiş sayılır.

PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues.

1. OBJECTIVE

The aim is to provide the information, practices, problems and suggestions regarding education and training are presented, discussed and delivered to the related parties, theoretically or practically, on a scientific level.

2. SUBJECT AND CONTENT

The journal of National Education includes articles in the field of education. In the articles, the criteria of being research-based, contributing to the field, making suggestions for implementation, examining new and different developments, and being up-to-date are taken into consideration.

Manuscripts must not have been previously published or accepted for publication in other media.

3. PUBLISHING AND REVIEW PROCESS

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-Review Board of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-Review Board. At this stage, the articles are handled from five angles;

3.1. Compliance with Application Requirements

It is checked whether the information and documents specified in Article 6 have been uploaded completely.

3.2. Compliance with the Writing Rules of the Journal

Correct use of language and fluency, spelling rules, article word count, number of words in Turkish and English abstracts, number of keywords and compatibility of foreign language equivalents, rules of bibliography etc. are controlled.

3.3. Compliance with the Article Template

While the articles are being prepared, the article template on our DergiPark page should be used. In the evaluation process, it is checked whether the article is suitable for the template features.

3.4. Compliance with the Scope of the Journal and Scientific Requirements

Whether it has basic scientific article features such as its purpose, method and result, quality and quantity of the sample of the research, whether the research subject is up-to-date, and suggestions contribute to education, etc. matters are examined.

3.5. Legal and Ethical Compliance

The article may contain ideas, criticisms and suggestions. However, these ideas and criticisms should not constitute a legal crime, violate ethical rules, and damage the dignity of individuals and institutions.

Articles that are found not to meet any of these conditions or whose application documents are missing are directly rejected with the decision of the Pre-Review Board. In addition, articles that are out of the field, namely the articles which are incompatible with the journal's name, subject area, memory and readership, are returned even if they are complete and very successful. Reasons for refusal are not created with long explanations one by one for such articles that are too numerous. International scientific journals have no feedback obligation.

For the manuscripts that have detected minor deficiencies that do not require a return, a resubmission is requested through the DergiPark system. Follow-up of the process is the author's responsibility. Correspondence with the authors and referees related to the Journal of National Education is carried out through the DergiPark system and there is no opportunity or obligation to communicate with each author through different channels within the current workload.

The reviewed articles are submitted to the Editorial Board for scientific evaluation when necessary. These articles appropriate for publication principles are also checked for plagiarism. For this purpose, the article owners have to send the similarity report created using one of the internationally accepted similarity screening programs (eg iThenticate) in the attachment of the article. All responsibility for similarity belongs to the author. The similarity rate accepted by the National Education Journal is kept confidential in order to carry out the process in a healthy way. This rate has been determined by the Editorial Board by the evaluation and confirmation of the rate proposed by ULAKBİM and the relevant authorities.

An Ethics Committee Permit must be submitted for all articles. In cases where an Ethics Committee Permission Document is not required, authors must upload a document explaining the reason for this to the system. The institution, date and number of decisions from which the Ethics Committee was obtained should be specified in the method section of the article. If there is no need for Ethics Committee Permission,

the justification should be explained in the method section. Institutional or individual application permissions obtained for the research do not replace Ethics Committee Permission.

Articles approved by the Pre-Review or Editorial Board are sent to two qualified referees who are well known in the field with their works. In the event of an acceptance and a rejection in the decisions, the third referee opinion is taken. The refereeing process is carried out until two positive or two negative reports received about the article. Invitations are sent to a maximum of twelve referees for an article. If there is no result from the referees in this process, the article is returned. Referee reports are confidential and kept for five years. The pre-review process takes an average of one month, and the referee process takes an average of six months. In some cases, this period may be longer. Detailed information about the referee process is explained in detail in the "Blind Referee System" section of the DergiPark Page.

Authors should take into consideration the criticism, corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. The corrections made must be uploaded to the system during the revision process using the Referee Correction Chart on our DergiPark page. The Editorial Board or editorial unit has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning. The responsibility of the findings and opinions in the published articles belongs to their authors.

Printed issue is published on the Internet at http://dhgm.meb.gov.tr and ULAKBIM ODIS and DergiPark.

Text and photos can be quoted by showing the source.

4. LANGUAGE of WRITING

Articles must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published if they do not exceed one-third of the whole articles of the journal. Both Turkish and English abstracts of the article are required. Abstract and keywords -both Turkish and English- must comply with international standards (for example; keywords list in TR Index, CAB Theasarus, JISCT, ERIC etc. sources can be used)

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

5. WRITING RULES AND STRUCTURE OF ARTICLE

Submitted articles must comply with national and international ethical rules and research and publication ethics.

The following rules using our journal's article template must be taken into consideration:

5.1. Title

Articles must have a title. It should indicate the subject in the best way in Turkish and English, should not exceed fifteen words, should be written in bold with the first letters capitalized.

5.2. Article type

It should be written in bold, all capital letters under the title.

5.3. Author name(s) and addresses

Author names, titles, institutions, addresses, e-mail addresses and ORCID information should be specified.

Formatting in the template should be considered.

5.4. Abstract

Turkish and English abstract (adding keywords) should be made. Abstracts should not exceed two hundred and fifty words, and should reflect the entire article in the shortest and most concise manner (especially the purpose of the study, research method and result). It should be one paragraph and justified. It should be written with Times New Roman, 10 font, italic, bold, single line spacing. Keywords that reflect the integrity of the work should be given by leaving one blank line under the abstract. All of these keywords should be written in lowercase (except for proper names and capitalized abbreviations), and concepts should be listed from general to specific. The number of keywords should be between 3 and 8, no full stop should be used at the end. English abstract and keywords should have the same characteristics.

5.5. Article

Article should start with an introductory part that specifies the purpose, scope and methods of the study. It should continue with intermediate and sub-sections such as data, observations, opinions, comments, discussions and it should end with discussion, conclusion and suggestion sections.

5.5.1. Main Text: The article should be written on A4 size page, with 1.5 line spacing and 11 font size in Times New Roman, with 1.25 paragraph indentation and 6 nk paragraph spacing. 3 cm space should be left at the edges of the pages and the pages should be numbered. The articles should not exceed eight thousand words and thirty pages. Additions to be made in line with referee requests are not included in this limitation.

5.5.2. Main titles: These are consist of abstract, sections of the main text (introduction, method, findings, discussion, conclusion, suggestions), acknowledgments (if any), bibliography and (if any) annexes. Main titles should be written in capital letters only the first letter of each word, the others in lowercase, Times New Roman, 12 pt, centered and bold.

5.5.3. Minor titles: It should be written in bold, left-justified, Times New Roman, 11 font size. Only the first letter of each word should be capitalized and a carriage return should be placed at the end of the title.

5.5.4. Subtitles: All should be written in bold, left-justified, Times New Roman, 11 font size and only the first letter in the first word of the title must be capital. The text should be continued on the same line with a colon at the end of the title.

5.5.5. Figures: Figures should be drawn with a resolution that will not cause any problem in reduction and printing, and by choosing a smooth and sufficient line thickness. Each figure should be on a separate page. They should be numbered starting from "1", each figure should be numbered separately and a title should be written on each figure.

5.5.6. Tables: Like figures, they should be numbered separately starting from "1" and the numbers should be written on each table with its title.

Titles of figures and tables should be concise and the first letter of each word should be capitalized and the other letters should be written in lowercase. When necessary, explanatory footnotes or abbreviations should be given just below the figures and tables.

5.5.7. Images: It should be high resolution (300 dpi), bright and clear. In addition, the same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Must be sent embedded in the text. If these images are thought to not be clear in printing, the original one is asked from the author.

5.5.8. Citing References In The Text: While giving references in the text, the following rules should be followed and the examples given should be taken as basis. The source should not be given in the form of a footnote.

a. For single author, last name should be followed by publication date in parenthesis:

(Güneş, 2006) or Güneş (2006) or according to the study of Güneş (2006) ...

b. When citing references with two authors in the text, "and" should be used between the surnames of the researchers as in the example below, and the publication date of the work should be given:

(Can and Gündüz, 2019) or Can and Gündüz (2019)

(Miles and Huberman, 1998) or Miles and Huberman (1998)

For multiple references, semi-column (;) should be used between the references and they should be written alphabetically as follows:

(Aydoğdu, 2020; Köksal, 2007; Öğülmüş, 1993; Safran and Aktaş, 2012)

c. While the publications with three or more authors are mentioned in the text, all the author's surnames are included for the first time, in the following citations, the name of the first author should be specified as follows, for the others "et al." statement should be used. However, the names of all authors should be included in the resource directory:

Çepni, Ayvacı and Bakırcı (2015) or (Çepni, Ayvacı & Bakırcı, 2015) (first citation)

Çepni et al. (2015) or (Çepni et al., 2015) (second and subsequent references)

Dowden, Pittaway, Yost, and McCarthy, (2013) or (Dowden, Pittaway, Yost, and McCarthy, 2013) (first citation)

Dowden et al. (2013) or (Dowden et al., 2013) (second and subsequent references)

ç. When citing an unreachable publication in the text, the source from which the citation was made should be specified as follows. Only "citing" information should be included in the bibliography:

Köprülü (1911) (cited in Çelik, 1998) or (as cited in Köprülü, 1998) or Köprülü's (1911) (as cited in Çelik, 1998)…

d. Personal interviews should be mentioned in the text by indicating the surname and date of the interview. In addition, these interviews should be specified in the bibliography.

(Tarakçı, 2004)

e. Studies of institutions and organizations should be stated as follows.

Ministry of National Education (2018) or (Ministry of National Education, 2018) first reference

MEB (2018) or (MEB, 2018) later citations

5.6. Contributions

If there are contributors other than the author, these names should also be stated at the end of the article.

In studies supported by a research institution or organization, the name of the organization providing support, the name of the project, date (if any), number and number should be given.

5.7. References

References list should be added at the end of the article. The bibliography should be in accordance with APA 7, one of the international reference writing styles. It should be prepared in alphabetical order based on the surnames of the authors according to the following rules. The use of uppercase / lowercase letters should be arranged as follows in order to ensure spelling uniformity in the journal.

5.7.1. Periodicals

Author names, date, title of the article, *name of the periodical* (italic, not abbreviated), *volume number* (italic), (issue number), page number information should be included. If there is a DOI number, it should be given starting with http:

Öntaş, T., and Kaya, B. (2019). Examining the opinions of elementary teacher candidates about giving feedback in the process of teaching material design. *Millî Eğitim, 48* (224), 59-73. https://dx.doi.org/10.37669/milliegitim.648686

Maier, U., Wolf, N., and Randler, C. (2016). Effects of a computer-assisted formative assessment intervention based on multiple-tier diagnostic items and different feedback types. *Computers & Education, 95*, 85-98. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.12.002

If the journal does not use volume, issue and / or article or page numbers, missing items should be excluded from the reference.

Bozan, M. (2004). Bölge yönetimi ve eğitim bölgeleri kavramı. *Millî Eğitim*, Kış 2004, S 161, 95-111.

5.7.2. Presentations

Author names, full date, *title of the paper* (*in italics*), name of the symposium or congress, editors, printing house, volume number, page number, place name information should be included.

The presentation should be explained in square brackets after the title. The description is flexible (eg "[Conference session]," "[Paper presentation]," "[Poster session]," "[Oral presentation]", "[Conference presentation summary]").

Güneş Koç, R. S., and Sarıkaya, M. (2018, 6-8 September). *Investigation of the effect of context-based teaching method supported 5E, 5E teaching method and context-based teaching method on the success of 7th grade students in science lesson and the permanence of their knowledge* [Oral presentation]. I. ILTER International Learning, Teaching and Education Research Congress, Amasya University, Amasya.

Rayner, A. (2005, September). *Reflections on context based science teaching: A case study of physics students for physiotherapy* [Poster presentation]. Annual UniServe Science Blended Learning Symposium Proceedings, Sydney.

5.7.3. Books

Author name(s), date, *Book title (first letters in capital case, in italic*), publisher information should be included. City name should not be written.

Beyatlı, Y. K. (1985). *Our own sky dome.* Ministry of National Education Publications.

Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* Sage Publications.

Book with Editor:

Safran, M. (Edt.) (2019). *Those who direct the world education* (Vol 1-2). Ministry of National Education Publications.

Chapter in an Edited Book

In English-edited books, "in" should be used and the place of publication (province) should not be specified.

Nofal, N. (2019). Gazali. Safran, M. (Edt.), In *Dünya eğitimine yön verenler I* (s 341- 363). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Author, A. A., and Author, B. B. (Year). *Title of chapter*. In A. A. Editor and B. B. Editor (Eds.), Title of book (pages of chapter). Publisher.

5.7.4. Reports and Theses:

It should be given as shown in the explanation and example below.

Author name (s), date, report or thesis title [if published or unpublished and type of report or thesis]. Institution or university name, department, place.

Azer, H. (2017). *Bibliography of printed works in Ottoman Turkish in the archive library of the Ministry of National Education* [Unpublished master's thesis]. Kırıkkale University, Institute of Social Sciences, Kırıkkale.

5.7.5. Internet References

Author name or institution name, date of publication on the internet. *Title of the publication (in italics*). Internet address should be included.

Bozan, M. (2004, 1 Şubat). *District management and educational districts concept*. http://www.yayim.meb.gov.tr

TÜBİTAK (2020, 18 Mayıs). *UBYT program and journal list.* https://ulakbim.tubitak.gov.tr/tr/haber/tubitak-2020-ubyt-programi-ve-dergi-listesi-ilan-edildi

For quotations other than these, APA 7 style should be used. (You can use the address https://apastyle.apa.org/products/publication-manual-7th-edition)

6. ARTICLE SUBMISSION

Millî Eğitim Dergisi aims to publish qualified studies that can contribute to our education system, in line with science and scientific publication ethics, under the supervision of expert referees. An objective evaluation and publication process in accordance with blind referee system is considered important. For this reason, the authors must follow the whole process through the DergiPark system. Articles sent to the journal's personal e-mails or e-mails of the journal are not considered because they are not suitable for the blind review system.

In order to submit an article, the following files and documents should be uploaded to the DergiPark system at the web site of http://www.dergipark.org.tr/milliegitim.

Required Documents

1. Letter of Application containing article name, article type, author names, authors' contact information (E-mail, telephone, place of duty) and ORCID.

2. Full text of the article with the name of the author (in Word file format)

3. Full text of the article without the name of author (in Word file format)

4. Similarity report (full report in PDF format)

5. Copyright Transfer Form

6. Ethics Committee Permission

The authors who submit the article are deemed to have accepted all the conditions stated in the publication principles of Millî Eğitim Dergisi.

İçindekiler
Table of Contents

ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES

1. Mesleki Öğrenme Toplulukları: Bir Mesleki Gelişim Uygulamasının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi / *Professional Learning Communities: An Analysis of the Professional Development Practice According to the Teachers' Views* • Gamze ÖZER, Sabri ÇELİK..... **1203**

2. Kapsayıcı Eğitim Modülü Eğitimi Seminerinin Aday Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim İlkelerini Benimseme Düzeylerine Etkisi / *The Effect of Inclusive Education Module Training Seminar on Novice Teachers' Adoption Levels of Inclusive Education Principles* • Ferat YILMAZ, Meral ÖNER SUNKUR, Rahman DERYA.....**1231**

3. Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Tutumlarının Sosyodemografik Değişkenler Açısından İncelenmesi / *An Investigation of Pre-Service Teachers' Attitudes Towards Gender Roles in Terms of Sociodemographic Dimensions* • Enver DURUALP.....**1255**

4. Yeni Medya Bağımlılığı ve Sanal Kimlik İnşa Süreçleri: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Analiz / *New Media Addiction and Virtual Identity Building Processes: An Analysis on University Students* • Mustafa AYDEMİR.....**1289**

5. Matematik Öğretmeni Adaylarının Oluşturduğu GeoGebra Etkinliklerinin Matematiksel Derinlik Seviyeleri ve Teknolojik Eylemler Bakımından İncelenmesi / *Investigation of Prospective Mathematics Teachers' GeoGebra Tasks in terms of Mathematical Depth Levels and Technological Actions* • İsmail Batuhan TURUŞ, Fadime ULUSOY **1329**

6. Kimya Eğitiminde Sorgulamaya Dayalı Öğrenmenin Bibliyometrik Analizi / *Bibliometric Analysis of Inquiry-Based Learning in Chemistry Education* • Sezgi AYNA, Şenol ŞEN **1357**

7. Ders İmecesinin Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretim Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkisinin İncelenmesi / *Investigation of The Effect of Lesson Study on Developing The Teaching Skills of Science Teacher* • İsmail OĞUZ, Ali Derya ATİK **1387**

8. Osmanlı Süreli Çocuk Yayınlarında Çocukluk ve Eğitim Anlayışı "Çocuk Dostu" Örneği / *Childhood and Educational Concept in Ottoman Children's Periodicals, An Example of "Çocuk Dostu"* • Ali GURBETOĞLU **1415**

9. Öğretmenlerle Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Lisansüstü Eğitime İlişkin Algıları: Metaforik Bir Çalışma / *Identifying the Perceptions of Teachers and Senior Students of the Faculty of Education on Graduate Education via Metaphors* • Halil Ziya ÖZCAN, Zekerya BATUR **1439**

10. İşbirlikli Öğrenmenin Türkçe Öğretimi Programlarındaki Yerinin İşbirlikli Öğrenme Unsurları, İletişim Becerileri ve Materyaller Temelinde İncelenmesi / *Examination of the Place of Cooperative Learning in Turkish Language Teaching Programs on the Basis of Cooperative Learning Elements, Communication Skills and Materials* • Tülay SARAR KUZU, Serpil YALÇINALP **1477**

11. Local Coherence and Subject Continuity: An Analysis Within the Centering Theory / *Yerel Metin Tutarlılığı ve Konu Sürekliliği: Merkezleme Kuramı Çerçevesinde Bir Çözümleme* • Çağrı KAYGISIZ, Nermin YAZICI.....**1505**

12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi / *Examination of Reflective Thinking Tendencies of Preschool Teachers* • Asuman BİLBAY.....**1527**

13. Okul Öncesi Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Çocuklara Kitap Okuma Sürecine Yönelik Farkındalıklarının Belirlenmesi / *Determining the Awareness of Preschool Teachers and Teacher Candidates for the Process of Reading Books to Children* • Mübeccel Sara GÖNEN, Ayşegül ÖĞÜTCEN, Fikrinaz Damla AKBABA, Neslihan Nur ÇELİK **1549**

14. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Prososyal Davranışları ile Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi / *Investigation of the Relationship Between Prosocial Behaviors of Preschool Children and Their Parental Attitudes* • Rukiye ARSLAN, Derya YANIK **1587**

15. Bir Gelişimsel Tarama Profili Çalışması: Çubuk İlçesi Örneği / *A Developmental Screening Profile Study: The Case of Çubuk District* • H. Merve İMİR, Burçin AYSU, Rüveyda KURNAZ, Nursel BEKTAŞ, Şerife ÇAMURCU, K. Büşra KAYNAK EKİCİ, Fatma Elif ERGİN.....**1605**

DERLEME MAKALELERİ / REVIEW ARTICLES

16. Metaverse ve Eğitim: Yeni Bir Dönem Başlıyor */ Metaverse and Education: A New Period is Beginning* • Pelin YILDIRIM, Gonca KEÇECİ.....**1635**

17. Hibrit Öğrenme Modeli Üzerine Bir Meta Sentez Çalışması: Uluslararası Örnekler **/** *A Meta Synthesis Study on Hybrid Learning Model: International Examples* • Şule GÖKSEL, Abdullah ADIGÜZEL **1655**

Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri / *Publication Principles of the Journal of National Education* **1699**

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 53 ● Yaz/2024 ● Sayı: 243, (1203- 1230)

Mesleki Öğrenme Toplulukları: Bir Mesleki Gelişim Uygulamasının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gamze ÖZER[1], Sabri ÇELİK[2]

1 Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, gamze.ozer@meb.gov.tr, ORCID: 0000-0001-7712-8633.

2 Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ABD, sabric@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8856-4983.

Gönderilme Tarihi: 19.01.2023 Kabul Tarihi: 23.06.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1239160

Atıf: "Özer, G., ve Çelik, S. (2024). Mesleki öğrenme toplulukları: Bir mesleki gelişim uygulamasının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Milli Eğitim*, *53* (243), 1203-1230. DOI: 10.37669/milliegitim.1239160"

Öz

Bu araştırmanın amacı, mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve sınıf içi uygulamaları açısından öğrencilerine yansımalarını ortaya çıkarmaktır. Nitel yöntemle gerçekleştirilen bu araştırma, durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme tekniklerinden yararlanılmıştır. Ankara ilinde mesleki öğrenme topluluklarında yürütücülük yapan 22 öğretmen, çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Veriler içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre topluluklara katılan öğretmenlerin kişisel ve sosyal gelişimleri açısından sağladıkları en önemli faydalar; sosyalleşme, öz güvenin artması, daha paylaşımcı ve anlayışlı olmadır. Ayrıca öğretmenler daha çözüm odaklı hareket etmekte, liderlik etme noktasında kendilerini geliştirmekte ve kurdukları ilişkiler sayesinde daha dışa dönük olmaktadırlar. Mesleki öğrenme toplulukları öğretmenlere hedef dilde (İngilizce) ifade becerilerini geliştirme; yeni uygulama, yöntem ve teknikler öğrenme; ulusal ve uluslararası eğitim ve projelere katılma; sınıf yönetimi becerilerini geliştirme fırsatı sunmakta ve onları öğrenmeye daha açık ve istekli hâle getirerek mesleki açıdan da geliştirmektedir. Öğretmenlerin örgütsel gelişimleri açısından sağladığı faydalar ise mesleki yalnızlığın azalması, kolektif öğrenme becerisinin gelişmesi ve mesleki tükenmişliğin azalması şeklindedir. Öğretmenlerin topluluklarda öğrendiklerini sınıf içi uygulamalarına yansıtmaları, öğrencilerin derse yönelik motivasyon ve memnuniyetlerini artırarak derse yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirmektedir. Ayrıca akademik açıdan öğrencilerin dil becerileri gelişmekte, akademik başarıları ile farklı etkinlik ve uygulamalara yönelik bilgileri artmaktadır. Öğretmenlerin grup çalışmalarına yaklaşımlarının değişmesi ve derslerinde öğrencilerine grup çalışmaları yaptırmaları da öğrencilerin iş birliği içinde öğrenmelerine olanak sağlayarak sosyal gelişimlerini desteklemektedir.

Anahtar Kelimeler: *öğretmen, mesleki gelişim, öğrenen örgüt, uygulama topluluğu, öğrenme topluluğu, mesleki öğrenme topluluğu, MÖT, yürütücüler*

---

* Bu çalışma, Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen "Birlikte İngilizce Projesi" bağlamında gerçekleştirilmiş ve 1. yazarın *"Mesleki öğrenme topluluklarının bir mesleki gelişim yöntemi olarak uygulanmasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi"* isimli doktora tezinden oluşturulmuştur.

Professional Learning Communities: An Analysis of the Professional Development Practice According to the Teachers' Views

Abstract

The aim of the research is to reveal how professional learning communities (PLCs) affect the professional development of teachers and their students in terms of classroom practices. The research, carried out with a qualitative method, was designed in a case study pattern. Maximum diversity and criterion sampling techniques were used to determine participants in the study. The study group consisted of 22 teachers who are facilitators in professional learning communities in Ankara. The data were analysed by content analysis. According to the results; after participating in communities, the teachers become more social, more self-confident and more understanding and willing to share. In addition, the teachers act more solution-oriented, develop their leadership skills, and become more extroverted as a result of the relationships they establish in the communities. PLCs contribute to the teachers' professional development giving them opportunities to practise their productive skills in the target language (English); to learn new practices, methods, and techniques; to participate in national and international trainings and projects; and to improve their classroom management skills. They also become more open and willing to learning. The benefits of PLCs to the teachers in terms of organizational development are the reduction of professional isolation, the improvement of collective learning skills, and the decline in the level of professional burnout. The teachers' adaptation of what they have gained from the communities to the classroom practices increases their students' motivation for learning and satisfaction from the classes, thus positively changing the students' attitudes. In addition, findings show that the students improve their academic development in terms of language skills, academic achievement, and proficiency in different activities and applications. The change in the teachers' attitudes towards group work and their application of group works in their classes also support the students' social development giving them opportunity to learn in cooperation.

Keywords: *teacher, professional development, learning organization, community of practice, learning community, professional learning community, PLC, facilitators*

Giriş

Eğitim sisteminde eğitim politikaları, müfredat, materyal ve teknoloji gibi alanlarda yapılan reformların başarıya ulaşma düzeyi uygulamada öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki yeterliliklerine, algılarına ve adanmışlıklarına göre şekillenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018). Roy ve Hord (2006) da eğitim programının uygulanması ve öğrencilerin başarılı olmasında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin süreçte büyük bir role sahip olduğunu vurgulamaktadır. Nitelikli öğretmen; nitelikli bir eğitim ve öğretim sürecinin anahtarı olarak görülmekte (Caena, 2011), öğrenci başarısı ile eğitim öğretim sürecini büyük ölçüde şekillendirmektedir (Angrist ve Lavy, 2001; Darling-Hammond, 2000; Rivkin vd., 2005; Stronge vd., 2007). Bu nedenle eğitim politikalarının yürütülmesi, hedeflere ulaşılabilmesi, öğrenci başarısının artırı-

labilmesi için okulların en büyük insan kaynağından olan öğretmenlere; ihtiyaçlarına yönelik mesleki gelişim fırsatları oluşturmak, öğretmenlerin yenilenmelerini ve gelişimlerini sağlamak çok büyük önem taşımaktadır. Çünkü mesleki gelişim uygulamaları öğretmenlerin niteliğine, sınıf içi uygulamalarına, dolayısıyla öğrenci başarısına kısa vadede katkı sağlayacak bir yol olarak görülmektedir (Kesen ve Öztürk, 2019).

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik farklı programlar ve faaliyetler düzenlenmektedir (Birman vd., 2000; Gibson ve Brooks, 2012; Holland, 2005; Uzerli ve Kerger, 2007). Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (OECD, 2019) tarafından gerçekleştirilen Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (TALIS) sonuçlarına göre öğretmenlerin yarısından çoğu geleneksel faaliyetler kapsamında ele alınan (Bayar, 2014; Van Veen vd., 2012) çalıştay, seminer ve konferans türü etkinliklere katılırken çok az bir kısmı yenilikçi faaliyetler başlığı altındaki (Van Veen vd., 2012) koçluk, çalışma grupları ve akran gözlemi gibi faaliyetlerde yer almaktadır. Ancak öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak için yaygın bir şekilde kullanılan geleneksel yöntemler; öğretmenlerin bu süreçte bilgiyi alıcı konumda olması nedeniyle eğitimlerde pasif kalması (Clarke ve Hollingsworth, 2002), mesleki gelişim etkinliklerine yeterli zamanın ayrılmaması (Abadiano ve Turner, 2004, Birman vd., 2000), bu etkinliklerde verilen bilgilerin teorik olması (Ceylan ve Özdemir, 2016), öğretmenlerin karşılaştıkları problemlerin ve gerçek okul şartlarının göz önünde bulundurulmaması (Kesen ve Öztürk, 2019), sınıfların günlük gerçekliğinden uzak olunması (Borko, 2004) gibi sebeplerle eleştirilmekte ve yetersiz bulunmaktadır (Darling-Hammond vd., 2009). TALIS (OECD, 2019) araştırmasına katılan öğretmenlerin verimli olarak değerlendirdikleri eğitimlerin daha çok yenilikçi mesleki gelişim faaliyetlerinin özelliklerini taşıması, bu eleştirileri doğrular niteliktedir.

Darling-Hammond vd.'ne (2017) göre bir mesleki gelişim faaliyetinin etkili olması, öğretmenin uygulamalarında farklılıklar ve öğrenci öğrenmelerinde iyileşmeler meydana getirmesine bağlıdır. Buna göre etkili bir mesleki gelişim programında; öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarına dayalı ve gerçek sınıf ortamlarına uygun, uygulamaya dönük etkinlikler bulunmalı (Altun ve Cengiz, 2012; Bayar, 2014; Gibson ve Brooks, 2012; Holland, 2005); öğretmenlere süreçte aktif olarak kendi öğrenmelerini tasarlayabilecekleri ve onları deneyimleyebilecekleri fırsatlar sunulmalı (Altun ve Cengiz, 2012; Bayar, 2014; Birman vd., 2000; Cordingley, 2015; Darling-Hammond vd., 2017; Gibson ve Brooks, 2012; OECD, 2019); öğretmenlerin yardımlaşma, liderlik, sorumluluk ve inisiyatif alma özelliklerini destekleyen somut durumlar üzerinde çalıştığı, iş birliğinin ön planda olduğu ortamlar oluşturulmalı (Birman vd., 2000; Bümen vd., 2012; Caena, 2011; Gibson ve Brooks, 2012; OECD, 2019); eğiticiler nitelikli olmalı (Bayar, 2014); öğretmenlerle iyi uygulama örnekleri paylaşılmalı (Darling-Hammond vd., 2017); eğiticiler ve mentorler yeni öğretim uygulamalarını örnek-

lendirmeli ve öğretmenleri bunları uygulamak için cesaretlendirmeli (Caena, 2011); öğretmenlere bu uygulamaları öğrenmek, uygulamak, uygulamalarında değişiklikler meydana getiren yöntemleri değerlendirmek ve geri bildirimde bulunmaları için yeterli zaman sağlanmalıdır (Birman vd., 2000; Bümen vd., 2012; Darling-Hammond vd., 2017; Guskey ve Yoon, 2009; Holland, 2005). Darling - Hammond vd. (2017) tarafından mesleki gelişim modellerinden biri olarak incelenen mesleki öğrenme topluluklarının (MÖT) etkili mesleki gelişim programlarının yukarıda sıralanan özelliklerinden birçoğuna sahip olduğu ifade edilmektedir (Caena, 2011; Vescio vd., 2008) .

Lave ve Wenger' in (1991) uygulama topluluğu ve Senge'nin (1998) öğrenen örgüt teorisine dayanan (Hairon ve Dimmock, 2012) mesleki öğrenme topluluğu kavramı Feger ve Arruda'ya göre (2008) iş birliğine dayalı ve öğrenme odaklı bir okul kültürü oluşturarak öğrenci başarısının artırılmasına yönelik bir strateji; İlgan vd. 'ne (2011) göre mesleki uygulamalarını birlikte inceleyip geliştiren öğretmen, yönetici, topluluk üyeleri ve diğer paydaşlardan oluşan bir grubu ifade etmektedir. Mclauglin ve Talbert'a göre (2010) ise MÖT ortak bir amacı olan, bu amacı gerçekleştirmek için birlikte çalışan, ilerlemelerini değerlendiren, gerekli düzeltmeleri yapan, ortak amaçları gerçekleştirme konusunda hesap verebilir olan bir grup insandır. MÖT'lerin temelinde öğrenmenin ancak sosyal bir bağlamda, kişilerin deneyimlerine dayalı olarak ve birbirleriyle etkileşim içinde paylaşımda bulunarak gerçekleştirilebileceği, MÖT'lere katılımın öğretim uygulamalarında değişimler meydana getireceği ve bütün öğrencilerin ileri düzeyde öğrenebileceği varsayımları bulunmaktadır (Hord, 2009; Roy ve Hord, 2006; Supovitz, 2002; Vescio vd., 2008).

Türkiye'de özellikle son birkaç yılda öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik yenilikçi adımlar atılmıştır. Çeşitli projeler aracılığıyla yürütülen hizmet içi eğitimlerde öğretmenlerin kendi deneyimleri üzerinden yansıtıcı düşünmeye yöneltilmesine, aktif öğrenme ve iş birliğine dayalı öğrenme ortamlarının oluşturulmasına özen gösterilmiştir (Kesen ve Öztürk, 2019). Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini yönelik yürütülen faaliyetlerden biri de Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (MEB OYGM), British Council ve Sabancı Vakfı ortaklığında 2019 yılından beri yürütülen Birlikte İngilizce (English Together) projesidir.

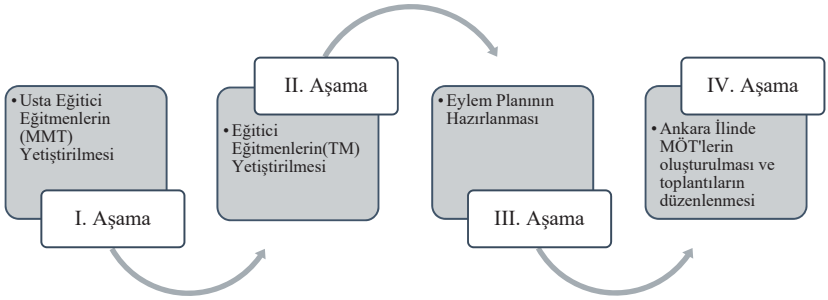
Birlikte İngilizce Projesi

Bu proje kapsamında ortaokul İngilizce öğretmenlerinin iş birliği içerisinde, birbirlerinden öğrenerek mesleki gelişimlerinin sağlanması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda MÖT kavramının ilke ve özellikleri temel alınarak öğretmenlerin bir yürütücü rehberliğinde düzenli aralıklarla bir araya gelebilecekleri MÖT'ler oluşturulmuştur. Bu topluluklarda öğretmenlerin öğrenci öğrenmelerini iyileştirmek ve geliştirmek için öğretim uygulamalarını, kullandıkları stratejileri ve bunların öğrenciler üzerinde-

ki etkilerini derinlemesine inceleyebilecekleri; süreçte yaşadıkları sorunları belirleyip bu sorunlara yönelik meslektaşlarıyla etkileşimde bulunup birbirlerinin uygulamalarını sorgulayarak çözüm geliştirebilecekleri ve yenilikleri öğrenebilecekleri ortamlar oluşturulmuştur. MÖT'leri oluşturulurken Şekil 1'de verilen adımlar takip edilmiştir:

Şekil 1

MÖT'lerin Oluşturulma Süreci



Projenin ilk aşamasında pilot çalışmanın yapılacağı Ankara ilinden belli ölçütlere göre seçilen 22 İngilizce öğretmenine Edinburgh College'da iletişime dayalı sınıf yaklaşımı ile meslektaşlarına rehberlik ve mentorluk yapmaları konusunda iki haftalık bir eğitim verilmiştir. İkinci aşamada 22 usta eğitici eğitmen (Master Mentor Teacher [MMT]); İngiliz öğretmen eğitimcileriyle birlikte Ankara'da yine ölçütlere göre seçilmiş ve on gruba ayrılmış 130 eğitici eğitmen öğretmen adayına (Teacher Mentor [TM]) MÖT kavramının ne olduğu, toplulukların nasıl oluşturulduğu, öğretmenlerin meslektaşlarına nasıl mentorlük yapacağı ile İngilizce öğretmenlerinin yaşadığı temel sorunlara ve bunların üstesinden nasıl gelebileceklerine ilişkin iki haftalık bir eğitim vermiştir. Her iki eğitim süreci de MÖT özellik ve ilkelerine göre planlanmıştır. Öğretmenler bu eğitimlerde kendi uygulama ve tecrübelerini sürekli sorgulayarak yansıtıcı diyalog ile meslektaşlarıyla paylaşımda bulunmuş, benzer sorunlarına çözüm aramış, her anında aktif oldukları bir sürecin parçası olmuşlardır. Eğitim süreci tamamlandıktan sonra yapılan bir çalıştay ile öğretmenler kendi ilçelerinde MÖT'lerin nasıl kurulacağına ilişkin bir eylem planı oluşturmuşlardır. Bu eylem planının hayata geçirilmesi için öncelikle usta eğitici eğitmen ve eğitici eğitmenlerin arasından Ankara ilinde ilçe bazında oluşturulacak MÖT'lerde yürütücülük yapmaya gönüllü öğretmenler seçilmiştir. İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri aynı okulda ya da benzer şartlara sahip okullarda görev yapan öğretmenleri bir araya getirerek MÖT'leri oluşturmuş ve MÖT üyelerinin bilgilerini yürütücüler ile paylaşmıştır. Yürütücüler, MEB OYGM tarafından oluşturulan takvime göre toplantılarını gerçekleştirmişlerdir. Bu toplantılar; ayda bir kez olacak şekilde planlanmış ve toplantıların ana konu başlıkları İngilizce öğretmenlerinin ihtiyaçlarına göre MEB OYGM ve British Council tarafından belir-

lenmiş, ana konu başlığı altında tartışılacak alt konuların belirlenmesi ise yürütücü ve topluluk üyelerinin inisiyatifine bırakılmıştır.

Toplantıların yapılması sürecinde yürütücüler desteklenmeye devam edilmiştir. Yürütücüler de kendi aralarında topluluklara ayrılmış ve bu topluluklar takvimde belirlenen tarihlerde gerçekleştirilen çevrim içi toplantılarda bir İngiliz öğretmen eğitimcisi ile bir araya gelerek gerçekleştireceği MÖT toplantısının içeriğini nasıl yapılandıracağına ilişkin bir plan hazırlamış ve öğretmen eğitimcisinden gelen dönütlere göre bu plana son hâlini vermiştir. Yürütücüler bu planlar doğrultusunda MÖT üyeleri ile bir araya gelerek toplantılarını gerçekleştirmişlerdir. Bu toplantılarda yürütücülerin rolü, MÖT üyelerine bilgi aktarmak değil rehberlik etmek olarak belirlenmiştir. Yürütücüler toplantılarını gerçekleştirdikten sonra öğretmen eğitimcileri ve diğer yürütücülerle değerlendirme toplantısında bir araya gelerek toplantılarda nelerin işe yaradığı, hangi noktalarda güçlük yaşadıkları ve bunların üstesinden nasıl gelebilecekleriyle ilgili paylaşımda bulunmuşlardır. Bu süreç Tablo 1'de örneklendirilmektedir:

Tablo 1

2021- 2022 Eğitim Öğretim Yılı MÖT Toplantı Takvimi

	I. Mesleki Öğrenme Toplantısı (Konuşma -Speaking)
21-22 Şubat	Yürütücüler eğitimciler ile ön hazırlık toplantılarını yaparlar.
23 Şubat-2 Mart	Yürütücüler planlarını eğitimcilere gönderir ve dönüt alırlar.
3-4 Mart	Eğitimciler toplantıda planlarla ilgili geribildirim verir.
7-11 Mart	Yürütücüler MÖT toplantılarını düzenler.
14-15 Mart	Yürütücüler eğitimcilerle değerlendirme toplantısı yaparlar.

Ankara ilinde pilot çalışması yapılan ve pandemi döneminde çevrim içi toplantılarla devam ettirilen süreç 2022-2023 eğitim öğretim yılı itibariyle 81 ile yaygınlaştırılmış ve her ilde mesleki öğrenme toplulukları oluşturulmuştur. MÖT toplantılarına MEB OYGM tarafından yapılan planlar doğrultusunda devam edilmektedir.

Bu araştırma, MÖT'lerin öğretmen uygulamalarına ve öğrenci öğrenmelerine yansımaları konusunda yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olması (Chou, 2011; Vescio vd., 2008) ve ulusal alanyazında uluslararası alanyazına göre konuyla ilgili araştırmaların oldukça az olması sebebiyle Birlikte İngilizce projesi kapsamında MÖT'lerde bir araya gelen öğretmenlerin uygulamalarını araştırmayı temel almaktadır. Çünkü MÖT'lerin uygulanma biçimlerini gösteren, burada kazanılan deneyimlerin öğretmenlere ve öğrencilere yansımalarıyla ilgili daha fazla bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır (Chou, 2011; Cansoy ve Parlar, 2017; Vescio vd., 2008). Ayrıca farklı ülkelerde geniş alanlara yayılma imkânı bulmuş, dolayısıyla uluslararası alanyazında üzerine çok fazla araştırma yapılan MÖT'ler Türkiye'de ilk defa MEB'in bir projesi aracılığıyla planlı ve sistematik bir şekilde temel özelliklerine sadık kalınarak uygulamaya

geçirilmiş ve ülke geneline yaygınlaştırılmıştır. Bu açıdan bu araştırmanın; mesleki gelişim ile ilgili programların geliştirilme sürecine, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek için farklı alanlarda ve daha etkili mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulmasına ve uzun vadede okulların da mesleki öğrenme toplulukları olarak yapılandırılmasına yönelik yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve sınıf içi uygulamaları açısından öğrencilerine yansımalarını ortaya çıkarmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt sorulara cevap aranmıştır

1. Mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenlerin gelişimlerine yansımaları nelerdir?

2. Mesleki öğrenme topluluklarının sınıf içi uygulamaları açısından öğrencilere yönelik sonuçları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma Ankara ilinde oluşturulan mesleki öğrenme topluluklarının, öğretmenlerin mesleki gelişimine ve sınıf içi uygulamaları açısından öğrencilere yansımalarının nasıl olduğunu ortaya koymayı amaçladığı için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması (örnek olay incelemesi) deseninde tasarlanmıştır. Nitekim durum çalışmasında bir durumla ilgili ortam, bireyler, olaylar ve süreçler vb. faktörler bütüncül bir şekilde araştırılarak ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve bu durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılmaktadır. Araştırmacı kontrolü dışındaki bir olgu ya da olayı niçin ve nasıl sorularını sorarak derinlemesine incelemekte (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 301), özel durumlarda insanların günlük olayları nasıl anladıklarını, açıkladıklarını, eyleme geçirdiklerini ve yönettiklerini irdelemektedir (Miles ve Huberman, 2021, s. 7).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Ankara ilinde yüz yüze MÖT toplantılarında yürütücülük yapan 22 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubundaki yürütücüler belirlenirken amaçlı örneklem türlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Böylece araştırmanın amacı doğrultusunda zengin bir bilgiye sahip katılımcılara ulaşmak, mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin farklı öğretmenlerin deneyimlerini derinlemesine incelemek ve araştırmaya farklı düşünceleri yansıtmak amaçlanmıştır. Maksimum çeşitliliği sağlamak için yürütücüler farklı cinsiyete, mesleki kıdeme, eğitim düzeyine sahip ve projeye farklı aşamalarda dâhil olmuş olan kişiler arasından seçilmiştir. Ölçüt örnekleme ise MÖT'lerde yürütücülük yapmış olma, proje sürecinde ortaokullarda görev yapmış olma ve 2021-2022 eğitim öğretim yılının ikinci döne-

minde MÖT takviminde belirtilen toplantıların hepsini gerçekleştirmiş olma ölçütleri ile sağlanmıştır.

Tablo 2

Görüşme Yapılan Yürütücülere İlişkin Demografik Özellikler

Kod	Cinsiyet	Kıdem	Eğitim Düzeyi	Projeye Dâhil Olunan Aşama	Yüz yüze Gerçekleştirilen Toplantı Sayısı
Y1	Kadın	22	Lisans	II. Aşama (TM)	4
Y2	Kadın	11	Yüksek Lisans	I.Aşama (MMT)	7
Y3	Kadın	28	Lisans	II. Aşama (TM)	4
Y4	Kadın	22	Lisans	II. Aşama (TM)	4
Y5	Kadın	21	Yüksek Lisans	II. Aşama (TM)	7
Y6	Erkek	19	Lisans	II. Aşama (TM)	4
Y7	Kadın	17	Lisans	II. Aşama (TM)	4
Y8	Kadın	20	Lisans	II. Aşama (TM)	4
Y9	Kadın	13	Lisans	I.Aşama (MMT)	7
Y10	Kadın	8	Lisans	I.Aşama (MMT)	6
Y11	Kadın	14	Lisans	I.Aşama (MMT)	4
Y12	Kadın	12	Lisans	II. Aşama (TM)	4
Y13	Erkek	18	Yüksek lisans	II. Aşama (TM)	8
Y14	Kadın	24	Yüksek lisans	II. Aşama (TM)	4
Y15	Kadın	27	Lisans	II. Aşama (TM)	8
Y16	Kadın	15	Lisans	II. Aşama (TM)	7
Y17	Kadın	12	Yüksek lisans	II. Aşama (TM)	7
Y18	Kadın	9	Lisans	II. Aşama (TM)	4
Y19	Kadın	8	Lisans	II. Aşama (TM)	4
Y20	Kadın	16	Lisans	II. Aşama (TM)	4
Y21	Erkek	8	Yüksek Lisans	I.Aşama (MMT)	4
Y22	Kadın	25	Lisans	II. Aşama (TM)	4

Tablo 2'ye göre yürütücülerin 3'ü erkek 19'u kadındır ve mesleki kıdemleri 8 ile 28 yıl arasında değişmektedir. Yürütücülerden 18'i lisans mezunu iken 6'sı yüksek lisans mezunudur. 5 yürütücü projenin ilk aşamasında Edinburg College'da eğitim alan usta eğitici eğitmenlerden (MMT) iken, 17 yürütücü ikinci aşamada projeye dâhil olan eğitici eğitmenlerindendir (TM). 8 yürütücünün ise iki farklı toplulukta yürütücülük yaptığı bu nedenle yüz yüze gerçekleştirdikleri toplantı sayısının diğer yürütücülerden fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında öncelikle alanyazın taranmış bu bağlamda görüşme soruları ve sonda sorular oluşturulmuştur. Görüşme formuna yönelik bir eğitim yönetimi uzmanı ve ölçme ve değerlendirme uzmanından görüş alınmış daha sonra çalışma grubunun dışında yer alan MÖT toplantılarına katılmış bir yürütücüyle pilot çalışma yapılmış, gelen dönütlere göre forma son hâli verilmiştir. Görüşmeler 20 yürütücüyle çevrim içi ortamda, 2 yürütücüyle ise yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Hem çevrim içi görüşmeler hem de yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Yürütücülere Y1, Y2, … Y22 şeklinde kod verilerek ses kayıtları deşifre edilmiş ve yazılı doküman hâline getirilmiştir. Elde edilen veriler tümevarımsal içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiş ve bir kod listesi oluşturulmuştur. Ortak yönlere sahip olan kodlar belirli alt kategoriler altında toplanmış ve bu alt kategorilere uygun kategoriler oluşturulmuştur.

Bu çalışmada geçerlik ve güvenirliği sağlamak amacıyla Miles ve Huberman'ın (2021) nitel bir araştırmada sonuçların niteliğine ilişkin tanımladığı doğrulanabilirlik, güvenirlik, inanılırlık, aktarılabilirlik ve uygulanabilirlik ölçütlerinden yararlanılmıştır. Doğrulanabilirlik araştırmanın nesnel olması; güvenirlik araştırmanın denetlenebilir ve tutarlı olması; inanılırlık araştırmanın gerçekle uyumlu olması; aktarılabilirlik araştırmanın farklı bağlamlara taşınabilir olması; uygulanabilirlik ise araştırma sonuçlarının uygulamada karşılık bulmasıyla ilgilidir (Miles ve Huberman, 2021). Bu çalışmada doğrulanabilirliği sağlamak amacıyla Birlikte İngilizce projesinin Ankara ayağındaki eğitimlerine katılarak MÖT'lere ilişkin detaylı bilgi edinen ve gözlem yapma olanağı bulmuş olan araştırmacı, veri toplama sürecinde oluşabilecek herhangi bir yanlılığın önüne geçmek için bunu katılımcılarla paylaşmamış, görüşme esnasında sorularla ilgili kendi görüşlerini paylaşmama ve katılımcıları yönlendirmeme konusunda özellikle dikkatli davranarak objektif olmaya çalışmıştır. Güvenilirlik için elde edilen veriler farklı bir araştırmacı tarafından daha analiz edilmiş, oluşturulan kod ve kategoriler karşılaştırılmış; ölçme ve değerlendirme uzmanı, eğitim ve alan uzmanlarının da görüşlerine başvurularak kod ve kategoriler üzerinde nesnel uzlaşı sağlanmaya çalışılmıştır. İnanılırlığı sağlamak amacıyla araştırmaya yeterli katılımı sağlamak için veri doygunluğuna ulaşıncaya kadar görüşmelere devam edilmiştir. Görüşmeler kayıt altına alınmış, elde edilen verilerin dokümantasyonu yapıldıktan sonra katılımcılarla paylaşılarak onların kontrolünden sonra analiz sürecine başlanmış, elde edilen bulgularla ilgili üye kontrolünü sağlamak amacıyla katılımcılardan birinden görüş alınmıştır. Aktarılabilirliği sağlamak için çalışmaya konu olan durum ve araştırmanın her adımı detaylı bir şekilde açıklanmış, elde edilen bulguların anlaşılır olması için doğrudan alıntılardan yararlanılmıştır. Araştırmanın uygulanabilirliği için çalışmada

sade ve anlaşılır bir dil kullanılmış ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara ve uygulayıcılara öneriler de bulunulmuştur.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde Gazi Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 22.02.2021 tarih, E.33833 sayılı e-imzalı ve Araştırma Kod No: 2021-203 şeklinde oybirliğiyle alınan kararla etik açıdan bir sakınca görülmemiştir. Ayrıca Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğünden 06.06.2022 tarihli ve E.378191sayılı e-imzalı kararla çalışmanın uygulanmasına ilişkin gerekli izinler alınmıştır.

Bulgular

Mesleki Öğrenme Topluluklarının Öğretmenlerin Gelişimlerine Yansımalarına İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu alt boyutunda MÖT toplantılarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkilerini ortaya çıkarmak amacıyla yürütücülere "Mesleki öğrenme topluluklarına katılmanızın gelişiminize ne gibi etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda (i)kişisel ve sosyal gelişim, (ii)mesleki gelişim ve (iii)örgütsel gelişim olmak üzere üç kategoriye ulaşılmıştır.

Kişisel ve sosyal gelişim: Kişisel ve sosyal gelişim kategorisinde öne çıkan görüşler **sosyalleşme** (Y1, Y2, Y4, Y5, Y7, Y8, Y9, Y10, Y11, Y12, Y13, Y18, Y19, Y22), **öz güvenin artması** (Y1, Y8, Y13, Y15, Y16, Y18) ve **paylaşımcı ve anlayışlı olma**dır (Y1, Y14, Y16). Bunlara ek olarak yürütücü görüşlerinden elde edilen kodlar **çözüm odaklı olma** (Y9, Y12), **liderlik becerisi kazanma** (Y7) ve **dışa dönük olma** (Y10) şeklindedir. MÖT'lere katıldıktan sonra farklı ilçe ve okullardan öğretmenlerle tanışarak sosyalleştiklerini, öz güvenlerinin arttığını, daha paylaşımcı ve anlayışlı olduklarını, çözüm odaklı hareket ettiklerini ve liderlik becerileri kazandıklarını ifade eden yürütücülerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Bu projeye katıldığımdan beri hem kendi ilçemden hem de farklı ilçelerden birçok öğretmenle tanışma fırsatı buldum. Bu noktada bir network oluştuğunu söyleyebilirim. Bir tüm ilçelerin içinde olduğu büyük bir grubumuz var. Orada böyle biraz daha işin idare kısımlarıyla ilgili konuşuyoruz. Ama mesela bizim üç arkadaş, dört arkadaştan oluşan grubumuz var farklı ilçelerden. Onların farklı görüşleri, herkesin farklı görüşü de kıymetli. Bu toplantılar sosyalleşme açısından da çok kıymetli." Y5

"Bu sene biz mesela Erasmus'la yurtdışına çıktık okuldan arkadaşlarla. Bu da şey sayesinde oldu çünkü kendime öz güvenim geldi. Yazabiliriz, kendimizi ifade edebiliriz dışarda. Hepsi aslında bir zincirin halkaları gibi." Y16

"Ayrıca insani ilişkiler anlamında her farklılıktan bir şey öğreniyorsunuz bu sizin bakış açınızla alakalı. Paylaşmayı, daha anlayışlı olmayı, ön yargısız olmayı öğreniyorsunuz." Y14

"...Problemler hep var ama 'Çözüm ne?' demeyi öğrendim diyebilirim. Bir de şey terapist gibi hissettiğim oluyor bazen kendimi, önce "Bana anlat" deyip bir ra-

hatlatıyorsunuz onları anlatıyorlar, sonra 'Evet, çözüm?' diye sorabilmeyi öğrendim. Hani hep bizim toplumun da bir parçası ya kültür olarak dertleşmek. Çözümleşmek değil mesela o dertleşmek, dert anlatıyorsun, anlatıyorsun, rahatlıyorsun. İşte o kültürün o parçasını yapıp başka bir şeyi önermeyi öğrendim diyeyim. Tamam dertleştik, dertlerimizi açtık, 'Peki çözüm?' demeyi öğrendiğimi düşünüyorum." Y9

"Hayatta çok fazla lider pozisyonunda olan bir insan olmadım. Bu aşamada biraz daha hani liderlik derken tabii dikte eden ya da öğreten anlamında değil de rehberlik eden. Yani ben bunu süreç içinde öğrendim. Yani belki kendime has özelliklerin yanına bunu dâhil etmiş oldum." Y7

"*Kendi iletişimimi tekrar bir gözden geçirmemi sağladı, biraz daha belki dışa dönük bir insana dönüşmeme sebep oldu. Bunlar benim için çok güzel artılar."* Y10

Mesleki Gelişim: Yürütücülerin mesleki gelişim kategorisine ilişkin görüşleri dört alt kategoride gruplanmıştır. Bu alt kategoriler (i)hedef dilde (İngilizce) ifade becerisi; (ii)yeni uygulamalar, yöntem, teknik ve projeler; (iii)sınıf yönetimi ve (iv) öğrenmeye açıklık ve isteklilik şeklindedir.

Yürütücülerin yarısından fazlasının gelişim sağladığını belirttiği hedef dilde ifade becerisi alt kategorisi **hedef dili konuşma** (Y1, Y4, Y5, Y6, Y7, Y10, Y12, Y13, Y14, Y15, Y16, Y17, Y18, Y19), **hedef dile maruz kalma** (Y20) ve **hedef dili anlama** (Y18) kodlarını içermektedir. Öğretmenlerin MÖT toplantılarının İngilizce gerçekleştirilmesi nedeniyle İngilizceyi kullanma imkânı buldukları ve hedef dilde kendilerini ifade etme konusunda yetkinlik kazandıkları yürütücüler tarafından çokça vurgulanan bir noktadır. Yürütücülerden bazılarının bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

"Bir kere dediğim gibi dili kullanıyor olmak benim için inanılmaz bir fırsat. Üniversiteden mezun oldum ama üniversitede bile bu kadar dil kullanımına maruz kalmadık. Türkiye şartlarında malum yurt dışında tatil yapıp da o şekilde kullanma imkânımız yok. Bu muhatap oluyor olmak bize böyle ummadığımız yerden gelen bir fırsattı. Hani piyangodan çıkmış gibi bir şeydi bence. O anlamda beni oldukça etkiledi zaten. Kendimin projenin başındaki hâli ile şu anki hâli arasındaki farkı ben bile görebiliyorum. Çok fark var. Dile maruz kalıyor olmak çok fazla etkili." Y20

"...ben ilk başta hani açık öğretim mezunuyum diye belirttim mesela. İnanın konuşmaya çekiniyordum. Çünkü benim konuşmam berbattı. Yani konuşmam iyi desek de orta seviyesindeydi. Kullandığım kelimeler çok kötüydü vesaire ama aldığım eğitimlerle kendime güvenim arttı. Artık daha rahat İngilizce konuştuğumu düşünüyorum. Hatta anlamakta sıkıntı çekiyordum bazen. Şu an onların hepsi kalktı. Çok daha geliştirdim kendimi. Çok mutluyum. Çünkü bir açık öğretim mezunu olmaktan dolayı hep kötü hissediyordum. Bu duygu ortadan kalktı artık." Y18

Yeni uygulamalar, yöntem, teknik ve projeler alt kategorisinde öne çıkan kodlar **yeni ve farklı fikirler** (Y2, Y4, Y5, Y7, Y15, Y18, Y20, Y22), **bireyselleştirilmiş öğretim** (Y10, Y12, Y13, Y21, Y22), **WEB2 araçlarının kullanımı** (Y3, Y9, Y10, Y13) şeklindedir. Bunlara ek olarak MÖT'lere katılan öğretmenler **Erasmus ve eTwinning projeleri** (Y1, Y16, Y18) yaptıklarını, **eğitimler ve konferanslar**a (Y1,Y15,Y21) katıldıklarını ve **süreç değerlendirme araçları**nı (Y21) kullanmaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Yürütücülerden bazılarının yeni uygulamalar, yöntem, teknik ve projelere ilişkin görüşleri aşağıda paylaşılmıştır:

"…..Bu mesleki öğrenme toplulukları ara ara bizi böyle dürterek uykumuzdan uyandırıyor. Oralarda gördüğümüz aktiviteler böyle minik minik ışıklar lambalar yakarak kafamızda bizim bir sonraki sorunumuzu aydınlatıcı birtakım fikirler verebiliyor. MÖT'te iki üç tane aktivite yapıyoruz ortalama. Bunlardan bir tanesini sadece ayda bir defa sınıfında uygulamak bile o çocukları canlandırmaya üç hafta, dört hafta onların ilgisini canlı tutmaya yetiyor." Y4

"Mesela aldığımız eğitimler ve yaptığımız toplantılar sonrasında kendime 'Sınıftaki bireysel farklılıklara göre ne yapabilirim, öğrencileri daha motive edici etkinlikleri nasıl hazırlayabilirim veya öğrencilerin seviyesine uygun hangi teknolojik araçları kullanabilirim, sınavları nasıl hazırlayabilirim, hangi sınav türü öğrenci için daha uygundur?' sorularını soruyorum dolayısıyla bu konularda kendimi geliştiriyorum." Y13

"Birçok kullanabileceğim teknik öğrendim. Son toplantımızda arkadaşlardan daha yeni Web2 araçlarından Classdojoyu öğrendim mesela. Seneye bende nasip olursa kullanacağım onu." Y9

*"Ayrıca mesela biz ilk başta kendi MÖT'*ümüzde *tanıştığımız arkadaşlarla arada bir toplanıyoruz, muhabbet ediyoruz. Birlikte eTwinning projesi yapıyoruz. Yani nasıl diyeyim? Hep böyle çalışkan birileri var orada. Sizin için hazır bekliyor."* Y18

"Topluluklarda yürütücülük yaptığım için Birleşik Krallık'ta düzenlenen Uluslara*rası Dil Konferansına katıldım. Harika bir şeydi."* Y15

"MÖT'lerden sonra süreç değerlendirme araçlarını daha çok kullanmaya başladım sınıflarımda. Özellikle dönüt verirken daha dikkatliydim. Sandviç tekniğini kullandım mesela." Y21

Sınıf yönetimi alt kategorisinde yürütücülerin mesleki öğrenme topluluklarına katılmalarının **sınıf kontrolü** (Y3, Y11) ve **öğrencilerin dikkatini çekme** (Y3) noktalarında işlerini kolaylaştırdığı görülmüştür. Y3 bu konudaki görüşünü "*Yedilerin seçmeli İngilizcesine giriyorum. Onları kontrol etmek çok zor. Yani zaman zaman böyle çok da oyun oynatır, eğlenceli geçirmeye çalışırım dersi ama pandemi sonrası çocukların dikkatini toplamak daha zor oldu. Onları topluluklarda öğrendiklerimle hep meşgul ettim ve bu sayede kontrolü sağladım."* şeklinde dile getirmiştir.

Öğrenmeye açıklık ve isteklilik alt kategorisinde yürütücüler; MÖT'lere katılmanın öğretmenlere **kendilerini geliştirme** (Y1, Y2, Y14, Y16), **bilgilerini güncelleme** (Y2, Y3, Y4, Y6, Y7, Y12, Y14) ve **öz değerlendirme** (Y8, Y12, Y14, Y16) fırsatı yarattığını ifade etmişlerdir. Ayrıca MÖT'lerdeki uygulamaların kendilerine **gelişime güdülenme** (Y1, Y2) olanağı sağladığını dile getirmişlerdir. MÖT'lere katılarak öğrenmeye daha açık ve istekli hâle geldiklerini ifade eden yürütücülerden bazılarının görüşleri şöyledir:

"Kesinlikle güncelleniyorsunuz. Yani bu şu demek, yaptığınız işten kopmamak ve zamana, gelişen teknolojiye ayak uydurarak mesleğinize devam edebilmek. Ben çok harika teknoloji kullanabilen biri değilim ama geliştiriyorum kendimi MÖT'lerden öğrendiklerimle. Eksikliklerim çok fazla. Demeye çalıştığım şey kısaca kendinizle beraber öğrenciye yaklaşımınızı da güncelliyorsunuz." Y14

"Ben aslında çok da eski bir öğretmen olmamama rağmen projeye katıldığımda bir şöyle kendimi değerlendirdim. Kendi kendime geri kalıyormuşum dedim. Yani hani yenilenmem gerektiğini hissettim. Ben şahsen çok geliştiğimi ve yenilendiğimi düşünüyorum bu topluluklarda." Y12

"..Biz kendi grubumuzda okullarımızı bir araya getirerek eTwinning projesi yaptık. IELTS eğitmenliğine başvurdum. IELTS eğitmenliği aldım ki öyle bir şeyler hiç aklımda yoktu. Sürekli bir şeyler yaptıkça daha çok yapasın geliyor." Y1

Örgütsel Gelişim: Örgütsel gelişim kategorisinde yürütücülerin görüşleri (i) mesleki yalnızlığın azalması (ii)kolektif öğrenme becerisi ve (iii)mesleki tükenmişliğin azalması olmak üzere üç alt kategoride toplanmıştır. Yürütücülerin neredeyse tamamı MÖT'lere katılmanın iş yaşamındaki yalnızlığı azalttığını, kolektif öğrenme becerilerini geliştirdiğini dile getirmiştir. Ayrıca bazı öğretmenler mesleki tükenmişliklerinin azaldığını belirtmiştir.

Mesleki yalnızlığın azalması alt kategorisinde öne çıkan görüşler **ortak problemlerin fark edilmesi** (Y3, Y5, Y6, Y7, Y11, Y13, Y15, Y16, Y19) ve **yalnızlıktan sıyrılma** (Y3, Y4, Y6, Y13, Y15, Y19) şeklindedir. Bunlara ek olarak **aidiyet duygusu hissetme** (Y10, Y15) ile öğretmenlerin sorunlarının ortak olduğunu fark etmesine bağlı olarak **yetersizliğin azalması** (Y3, Y11, Y15, Y19) ve **duygudaşlık** (Y19) kodları tanımlanmıştır. MÖT'lerde mesleki yalnızlığın azaldığını dile getiren yürütücülerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Mesela şu var bu kadar çalışıyorum, uğraşıyorum, sınavlarda neden bu sonuç geliyor diye düşünüyorsun ama mesleki öğrenme topluluğunda görüyorsun ki aynı sorunu yaşayan bir sürü arkadaşın var ya da öğrencilerimiz niye şunu yapıyorum ediyorum şu cümleleri kuramıyorlar. Onu yaşayan aynı öğretmenler var ve grup çalışmaları esnasında onlardan çeşitli taktikler alıyorsun veya en azından aynı problemleri yaşıyor olmalarını bilmek bile senin kendini yetersiz hissetmemen için ya da kendini sorunlu, sıkıntılı hissetmemen için önemli bir şey oluyor." Y11

"Bir de bizde oluşturduğu bir aidiyet duygusu var bu toplantıların. Öğretmenler arasında bir aidiyet duygusu oluşturmak toplantıların en önemli amaçlarından bir tanesi. Yani biz İngilizce öğretmenleri olarak bu bölgede çalışıyoruz ve böyle bir topluluğun parçasıyız, ayda bir defa bir araya gelip bu toplantılarda yalnızlığımızı da paylaşıyoruz." Y10

"Üzerine gittiğim öğrencilerde herhangi bir geri dönüş olmadığında insanda tabii yetersizlik duygusu oluşuyor. 'Yani acaba ben mi yapamıyorum bunu?' duygusu oluşuyor. Sonra MÖT'lere gittiğimde oradaki insanlarında benzer olduğunu ve yalnız olmadığımı gördüm. Kendimi daha iyi hissettim yani iyi hissettim derken hani insan psikolojisi 'Benzer sorunları yaşıyoruz, yalnız değilmişim, yetersiz değilmişim.' dedim. Aslında birlik duygusu oradan başlıyor." Y19

Yürütücülerden tamamına yakının görüş bildirdiği bir diğer alt kategori olan kolektif öğrenme becerisi alt kategorisinde yürütücülerin görüşleri, **iş birlikli ve paylaşımcı öğrenme** (Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y8, Y10, Y11, Y12, Y18, Y20, Y22) ve **sorunlara ortak çözüm bulma** (Y1, Y2,Y4, Y5, Y6, Y7, Y9, Y10, Y12, Y15, Y16, Y19,Y20) kodları altında gruplanmıştır. Bu alt kategoride farklı görüşlere ilişkin bazı yürütücülerin ifadeleri şu şekildedir:

"Ben Ankara'ya geldikten bir sene sonra mesleki öğrenme topluluklarına dâhil olmaya başladım. Hani ortaokulla ilgili hiçbir tecrübem yoktu. Buraya geldiğimde ilk kez burada ortaokulda çalıştım. Farklı geldi liseden çok farklı. MÖT' lerde ortaokul düzeyinde çalışan bir sürü öğretmenle tanışmak, neler yaptıklarını görmek ve öğrenmek çok büyük katkı sağladı bana. Artı yürütücülüğünü yaptığım toplulukta da yine farklı öğretmenlerle tanıştım. Onlarla birlikte öğrenmek, onlarla sohbet etmek, paylaşımda bulunmak bile aslında büyük artılardı benim için." Y8

"...bakıyorsun sınıftan çocuk çok sıkılmış bir şekilde çıkıyor. Bakıyorsun işte 'Hocam İngilizceyi sevmiyorum çünkü çok sıkıcı.' diyor. Niye sıkıcı o zaman? 'İngilizceyi çok seviyorum.' Niye? 'Çok eğlenceliydi.' Niye eğlenceli? İşte o sınıftaki öğretmenin ders anlatmasıyla ilgili olan bir şey. Şimdi bir de ben şu konuyu anlatıyorum ama çocuklar bunu algılayamıyor. Niye? Sorun ne? Onu çözebilecek olan kişi yine senin meslektaşın yan sınıfta o güzel başarılı yapıyor. Ama senin haberin yok. Çok kolay bir yöntem bulmuş senin haberin yok. Paylaşırlarsa ikisinin de haberi olacak. Paylaştı. Olumsuzluklarıyla karşılaştı. 'Olumsuzluk şuydu. Nasıl çözeriz?' diyorlar. Birlikte çözüyorlar problemi. Bunu tek başına çözemiyor bazen öğretmen ve yıllarca aynı problemle cebelleşip duruyor ama çok basit bir çözüm var. O da öğretmen arkadaşımda. Bu açıdan öğrenme topluluğu paylaşımcı bir topluluk ve size meslektaşlarınızdan öğrenme fırsatı sağlıyor." Y6

Mesleki tükenmişliğin azalması alt kategorisinde yürütücülerin görüşleri şu kodlarla tanımlanmıştır: **bıkkınlık ve yıpranmışlığın azalması** (Y3, Y7, Y13, Y14, Y16),

monotonluktan kurtulma (Y8) ve **yılmazlık kazanma** (Y8, Y16). Mesleki tükenmişliğin azalmasına ilişkin yürütücülerden bazılarının görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Ben devlet okulunda yıllardır çalışıyorum ve artık öğretmeye karşı olan inancımı yitirmeye başlamıştım. Tükenmişlik yaşadığım bir noktadaydım aslında. On dört tane dediğim gibi İngilizce öğretmeniyiz ama hiçbirimiz kimseyle sıkıntılarını paylaşmıyor. Herkes dersini yapıp eve gidiyor. Çocuklara yazdırıyoruz. Konuşuyoruz. Dinlememizi yaptırıyoruz akıllı tahtadan. Videolarımızı izletip ve gidiyoruz. Ama ben şunu hep sorguluyordum zaten biz İngilizceyi böyle öğretmemeliyiz. Çünkü çocuk öğrenemiyor, konuşamıyor. Onların öğrenememesi, konuşamaması da benim başarısızlığım demek bence. Ben biraz kendime bunu dert edinmiştim. On birinci ya da on ikinci yılım benim. Üst üste böyle olumsuzluklar da yaşadım. Tam böyle çok sıkıldığım dönemde. 'Acaba öğretmenliği bırakıp da başka bir memuriyete mi geçsem?' diye düşündüğüm zamanda mesleki öğrenme toplulukları beni tutup kaldırdı ayağa tekrardan ve öğretmeye, öğrenmeye karşı inancımı diriltti diyebilirim." Y16

"Ben bu projeye başladığımda kırk yaşımın eşiğindeydim. Öğretmen olarak kendimi çok fazla sene geçmemesine rağmen açıkçası biraz yıpranmış hissediyordum. Ben bu işe başladım ve mesleki öğrenme topluluklarına katıldıktan sonra kendimi daha yenilenmiş hissettim." Y7

*"Ben on dokuzuncu yılımı bitirdim bu sene. İyi bir üniversite mezunuyum ama zamanla insan monotonlaşıyor öğretmenlik hayatında. Ben öğrettiğim yöntem tekniklerimde monotonlaştığımı, yeni nesil öğrenciyle daha farklı etkinlikler yapmam gerektiğini bir kez daha fark ettim. MÖT'*ün *ana mantığı zaten 'Paylaştıkça güçlenmek, öğrendikçe zenginleşmek.' diyebilirim.*

Ben de güçlendiğimi hissediyorum." Y8

Mesleki Öğrenme Topluluklarının Sınıf Uygulamaları Açısından Öğrencilere Yönelik Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu alt boyutunda MÖT toplantılarının sınıf uygulamaları açısından öğrencilere yönelik sonuçlarını ortaya çıkarmak amacıyla yürütücülere "MÖT'lerin öğrencilerinize yönelik sonuçlarını sınıf içi uygulamalarınız açısından değerlendirir misiniz?" sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda (i)öğrenci tutumları, (ii)akademik gelişim ve (iii)sosyal gelişim olmak üzere üç kategoriye ulaşılmıştır.

Öğrenci Tutumları: Yürütücülerin öğrenci tutumları kategorisine ilişkin görüşleri (i)motivasyon ve (ii)memnuniyet olmak üzere iki alt kategoride toplanmıştır. Yürütücülerin tamamına yakını MÖT'lerde öğrendiklerini sınıf içi uygulamalarına yansıttıktan sonra öğrencilerinin motivasyon ve memnuniyetlerinde artış olduğunu dile getirmiştir.

Motivasyon alt kategorisinde yürütücülerin görüşleri şu kodlarla tanımlanmıştır: **derse etkin katılım** (Y1, Y4, Y5, Y8, Y10, Y12,Y14, Y15, Y16, Y17, Y18, Y19,

Y20), **öğrenme isteği ve merakı** (Y1, Y4, Y5, Y6, Y12, Y16, Y16, Y17, Y18) ve **öğrenme çabası** (Y1). MÖT'lerde öğrenilen çeşitli uygulama, yöntem ve tekniklerin derslere dâhil edilmesiyle öğrencilerin derse etkin katılımlarının arttığı yürütücüler arasında öne çıkan bir diğer görüştür. Y20 bu konudaki görüşünü *"Derste herkes hareketli. Benim BEP'li öğrencilerim derse katıldı, tahtanın önünde diyalog hâlinde bir şeyler yaptılar arkadaşlarıyla. Öğretmenin gelip dil bilgisi konusunu anlatıp ondan sonra öğrencilerden defterine yazmasını istediği bir ders şeklinde gitmiyor dersim. Derslerim artık daha eğlenceli öğrencilerimin aktif katılımıyla. Herkesin aktif olabileceği, birinin diğerini domine etmeden derse katılabileceği, herkesin bir ölçüde söz hakkının olduğu şekilde hem daha adil, hem daha aktif hem de daha dinamik olmaya başladı derslerim."* şeklinde dile getirmiştir.

Motivasyon alt kategorisinde tanımlanan öğrenme isteği ve merakı ile öğrenme çabası ile ilgili paylaşılmış görüşlerden bazıları şu şekildedir:

" 'Hocam işte bir daha etkinlik yapacak mıyız?' diye soruyorlar sürekli. Yani onlara etkinlik, eğlenceli gelen şeyi, oyun olarak gördüğü şeyi bir daha yapacak mıyız?, Ne zaman yapacağız? Ben bu etkinlikleri nereden öğrendim? MÖT'lerde gördüğüm uygulamaları aldım sınıfta uyguladım. Çok hoşuna gitti öğrencilerimin. 'Bir daha yapacak mıyız?, Ne zaman yapacağız?' en güzel geri dönüş demek ki işe yarıyor. Çocukların bir kere derse karşı öğrenme istekleri artıyor." Y6

"Farklı bir şeyler denediğinizde sırf işte o oyunu oynamak, o etkinliğe katılmak için çocuk çaba gösteriyor. Bunu hissediyorsun. Bir şeylerin içine girdiği zaman ister istemez öğrenmek için çabalıyor. Hatta başka sınıflardan öğrenciler bile gelip diyor ki 'Siz sınıfta bunu yaptırıyormuşsunuz.' Onlar da istiyor ve merak ediyorlar." Y1

Memnuniyet alt kategorisinde yürütücülerin görüşleri şu kodlarla tanımlanmıştır: **dersi sevme** (Y1, Y5, Y6, Y8, Y14, Y15, Y16, Y17, Y19), **mutlu olma** (Y1, Y5, Y12) ve **eğlenme** (Y1, Y20). Yürütücüler MÖT'lerde öğrendiklerini derslerinde uygulamaya başladıktan sonra öğrencilerinin dersi sevdiklerini, derste mutlu olduklarını ve derste eğlendiklerini belirtmişlerdir. Bu alt kategoride farklı görüşlere ilişkin bazı yürütücülerin ifadeleri şu şekildedir:

"Ben derslerimi daha eğlenceli hâle getirdiğimi düşünüyorum. Öğrencilerimden de bunun dönütünü alıyorum. 'İngilizceyi sevmiyordum, çok seviyorum. Hiç İngilizceden anlamazdım. Çok seviyorum.' dönütlerini gördüm. Benim için en büyük kârı da bu olsa gerek." Y8

"Öğrenciler farklı bir etkinlikle karşılaşınca kitap ve müfredatın dışında farklı bir opsiyon gördüklerinde mutlu oluyorlar. Mesela diyorlar ki 'Öğretmenim yarın o dün yaptığımız etkinliği yapacak mıyız?' ya da 'Siz A sınıfında bunu yapmışsınız. Biz ne zaman onu yapacağız?' bu küçük cümleler bile öğrencinin dersi sevdiğini, dersten keyif aldığını gösteriyor." Y5

"...derslerimi oyunlaştırmaya çalışıyorum ve öğrencilerim dersten eğlenerek çıkıyorlar." Y22

Akademik Gelişim: Akademik gelişim kategorisinde öğrencilere olan yansımalar **üç** alt kategori altında toplanmıştır. Bu alt kategoriler (i)dil becerilerinin gelişimi, (ii)akademik başarı ile (iii)farklı etkinlik ve uygulamaları öğrenme şeklindedir.

Dil becerilerinin gelişimi alt kategorisinde yürütücüler; MÖT toplantılarındaki bilgi ve uygulamaların derslere aktarılmasıyla öğrencilerin **konuşma** (Y1, Y2, Y7, Y8, Y9, Y10, Y12, Y13, Y16, Y18), **yazma** (Y9, Y10, Y12) ve **dinleme** (Y13) becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Yürütücülerden bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

"Şu an mesela sosyoekonomik düzeyi orta belki düşük diyebileceğiniz bir okulda öğretmenler odasına gelip benimle İngilizce konuşmaya çalışan öğrencilerim var. İsteklerini İngilizce ifade etmeye çalışan öğrencilerim var. Bunlar mesleki anlamda bana çok doyum sağlıyor gerçekten. Öğretmenler odasında arkadaşlar şey diyor 'Demek ki olabiliyormuş, çocuklar konuşabiliyormuş, bizim çocuklarımızın da öğrenmeye ihtiyaçları varmış.'" Y16

"Konuşma becerileri de gelişti. Bir de ben mesela kendimin yazma becerisini uygulama noktasında eksik olduğumu gözlemledim. Yani sınıfta ona az ağırlık verdiğimi gözlemledim. Bu yıl ona çalıştım. Hani yazma becerilerini de geliştirelim diye. Fark etti. Gerçekten bence çabalar fark ediyor yani." Y12

"Çok göz ardı ettiğimiz konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmek için bu projede öğrendiğim çeşitli etkinlikleri uyguladım. Öğrencilerimin konuşma becerisini sadece kitaptaki etkinliklerle değil farklı etkinliklerle de daha da geliştirebileceğimizi öğrendim. Yine dinleme alıştırmalarında daha farklı etkinlikler yaptırdım ve bunların öğrencilerime olumlu katkılarını gördüm." Y13

Akademik başarı yürütücülerin uygulamalarını farklılaştırdıktan sonra öğrencilerinin gelişim gösterdiklerini ifade ettikleri bir diğer alt kategoridir. Yürütücüler, öğrencilerin **liselere giriş sınavında** (Y6, Y16), **yazılı sınavlarda** (Y1, Y8, Y18), **projelerde** (Y15) daha başarılı olduklarını dile getirmişlerdir. **Kalıcı öğrenme** (Y1, Y8, Y16) bu alt kategoride ulaşılan kodlardan bir diğeridir. Yürütücüler öğrencilerinin etkinliklere katılarak öğrenme sürecinde daha etkin h**â**le geldiklerini, bunun sonucunda öğrencilerin öğrenilenleri unutmadığını ve öğrenmenin daha iyi bir şekilde gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Bu kodlara ilişkin yürütücülerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Bu sene ilk defa sekizinci sınıfları mezun ettik. Ben MÖT'lerden bir şeyler alıp da onlara göstermeye başladığım zaman altıncı sınıftaydı çocuklar. Şimdi o çocuklarımız bu sene mezun oldu. Ortalama bir öğrencinin bile çok rahat LGS›de onda on yapabildiğini gördük. Yani başarılarını da ortaya koymuş oldular." Y6

"Sınavlarla ilgili net bir değişiklikten bahsedemem ama ne olur mesela öğrenciye artık iki seçenek sunduğumda bir proje görevi verirken ki yazılı kadar önemli sınıfın ortasına geçip arkadaşlarına İngilizce konuşarak sunacağı bir ödevi artık tercih edebiliyor." Y15

"...Aslında biz orada etkinlik yapıyoruz ama öğrencilerim oyun oynayıp güzel vakit geçirdiklerini düşünerek etkinliklere katıldılar ve öğrendikleri de daha kalıcı oldu tabii ki. İngilizcesi düşük seviyedeki bazı öğrencilerin yazılı notları bile yükseldi. Derse katıldıkları için daha iyi öğrendiler diyebilirim." Y8

Farklı etkinlik ve uygulamaları öğrenme alt kategorisi öğrencilerin kendilerini geliştirdiği ifade edilen başka bir noktadır. Öğretmenlerinin yeni uygulamalar, yöntem, teknikler öğrenmesi ve çeşitli projelere katılmaları burada öğrendiklerini sınıf içi uygulamalarına yansıtmaları öğrencilerin farklı etkinlik ve uygulamaları öğrenmelerini sağlamıştır. Söz konusu alt kategoride yürütücüler öğrencilerinin **müfredat dışı aktivitelere katılma** (Y1, Y3, Y7, Y10, Y12, Y14, Y17), **WEB2 araçlarını kullanabilme** (Y3, Y10) ve **süreç değerlendirme yöntem ve tekniklerini tanıma ve kullanabilme** (Y9) noktalarında gelişim sağladıklarını ifade etmişlerdir. Farklı etkinlik ve uygulamaları öğrenmeye ilişkin yürütücülerden bazılarının görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Bir diğeri mesela müfredat dışı aktiviteler ki bu benim mesleki yaşantımda ilk olarak bu projeyle beraber karşıma çıktı ne demek olduğunu bile bilmiyordum. Bunu da yine uyguladık okulumuzda. Mesela öğle saatlerinde çocuklardan böyle bir küçük koro kurmuştum ve kitaptaki şarkıların pratiğini yapıyorduk. Yani İngilizceye çok fazla ilgisi olmayan ama sesi güzel diyelim ki bu çocuk da oradan derse bir tutunma noktası buluyordu bence." Y7

"İki yıl öncesine kadar da açık söyleyeyim benim için eğitimde teknoloji akıllı tahtadan ibaretti. Yani Web2 araçları veyahut da ne bileyim sınıf içerisinde kullanılabileceğimiz, belki o ana kadar hiç aklımıza gelmeyen ama aslında o kadar da yanı başımızda, o kadar da kolay uygulanabilecek teknolojik etkinlikler var ki bunları gayet güzel uygulama imkânımız oldu öğrencilerle. Öğrencilerim de bu uygulamaları öğrendiler. Beni mutlu eden yönlerden bir tanesi de daha önce hiç ulaşamadığımız bazı öğrencilere ulaşma imkânı yakaladım çünkü çocuklar teknoloji kullanımını seviyor, video çekmeyi seviyorlar, farklı bir araçla beraber bir karikatürü konuşturmayı isteyerek yapıyorlar." Y10

"Akran düzeltmesini öğrendiler. Bunun ne demek olduğunu biliyorlar. Portfolyo değerlendirmesi yapıyorlar. Portfolyonun ne demek olduğunu biliyorlar." Y9

Sosyal Gelişim: Sosyal gelişim kategorisinde öne çıkan görüşler **grup çalışmaları** (Y1, Y7, Y9, Y12, Y13) ve **akran öğrenmesi**dir (Y13). Yürütücüler, MÖT'lerde öğrendiklerini derse aktardıktan sonra öğrencilerinin grup etkinliklerinde daha fazla

yer aldıklarını ve akran öğrenmesine daha yatkın h**â**le geldiklerini ifade etmişlerdir. Bu kategoride ulaşılan bir diğer kod ise **öz güvenin artması**dır (Y13). Yürütücüler iş birlikli öğrenmeye dayalı yapılan etkinliklere bağlı olarak öğrencilerinin öz güvenlerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin sosyal gelişimine ilişkin yürütücülerden bazılarının görüşleri şöyledir:

"Öğrencilerim grup çalışması yapmayı öğrendiler diyebilirim. Grup yapmayı bilmiyorlardı. Yapıyorlar artık. Genellikle bireysel çalışıyorlardı ama şimdi takım çalışmasının ne demek olduğunu biliyorlar." Y9

"...sınıf içinde grup çalışmaları ben çok yaptıramıyordum veya yaptırma yöntem ve tekniklerini bilmiyordum. Bunları öğrenip sınıfta uygulamam öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine fırsat verdi ve dersten aldıkları verimi etkiledi. Ayrıca birlikte çalışma öğrencilerin öz güvenini arttırdı, bireysel derse katılamayan öğrenciler grupla katılmış oldu derslere ve daha sonra grup şeklinde projeler yaptılar yine." Y13

"Daha önce grup çalışmalarına fazla vakit bulamayacağımızı düşünüyordum fakat şimdi bunu yapmaya başladık mesela. Bu öğrencilerime iyi geldi. İş birliği hâlinde çalışmanın iyi bir fikir olduğunu düşündü onlar da." Y7

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yansımalarını ve sınıf içi uygulamalar açısından öğrencilere yönelik sonuçlarını incelemekti. Araştırmanın sonucuna göre MÖT'lerde yürütücülük yapan öğretmenler; kişisel, sosyal, mesleki ve örgütsel açılardan gelişim sağlamıştır.

Kişisel ve sosyal gelişimleri açısından öz güvenlerinin arttığını ifade eden öğretmenlerin, daha paylaşımcı ve anlayışı oldukları, çözüm odaklı hareket etmeye başladıkları, liderlik etme noktasında kendilerini geliştirdikleri ve kurdukları ilişkiler sayesinde daha dışa dönük ve sosyal oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin kendilerine güvenlerinin artmasının, MÖT'lerde bilgilerini güncellemelerinin; hedef dilde ifade becerilerini geliştirmelerinin; yeni uygulama, yöntem ve teknikleri öğrenmelerinin; toplantılar sayesinde meslektaşlarıyla iş birliği kurarak ulusal ya da uluslararası projelerde yer almalarının bir sonucu olduğu görülmektedir. Chong ve Kong'un (2012) öğretmenlerin iş birliği içinde öğrendikleri ve yaptıkları uygulamaların kendilerine duydukları güvene olumlu yönde katkı sağladığı yönündeki bulgusu da bu sonucu desteklemektedir. Öğretmenlerin daha paylaşımcı, anlayışlı, dışa dönük ve sosyal olmaları, çözüm odaklı hareket etmeleri ve liderlik etme noktasında kendilerini geliştirmelerinin toplantılardaki yürütücülük rolleriyle yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Margalef ve Roblin (2016) tarafından yapılan araştırmada yürütücülerin MÖT toplantılarındaki bu rolleri; toplantıları organize etme, grup etkinliklerini koordine etme, toplulukta ortak bir dilin geliştirilmesini sağlama, iletişim ve etkileşim norm-

larını oluşturma, karşılıklı saygı ve güveni inşa etme, bireysel ihtiyaçları tanımlama, uygulama sorunlarına odaklanma, ilgili kaynaklara ve araçlara ulaşımı sağlama şeklinde ortaya konmuştur. Farklı araştırmacıların görüşleri de Margalef ve Roblin'in (2016) araştırma sonuçlarına paralellik göstermektedir (Avgitidou, 2009; Nelson ve Slavit, 2008). Bu araştırmada da toplantılarda yürütücülük yapan öğretmenlerin rol ve sorumluluklarının benzer şekilde olması öğretmenlerin çözüm odaklı hareket etme, paylaşımcı ve anlayışlı olma, dışa dönük hâle gelme ve liderlik etme noktalarında gelişim göstermiş olmalarını açıklamaktadır. Ayrıca yürütücülerin MÖT'lerin oluşturulma sürecinde almış oldukları mentorlük başlığı altındaki çeşitli eğitim ve uygulamaların da öğretmenlerin bu açılardan gelişim sağlamalarına katkıda bulunduğu düşünülmektedir.

MÖT'ler, öğretmenlere hedef dilde ifade becerilerini geliştirme; yeni uygulama, yöntem ve teknikler öğrenme; ulusal ve uluslararası eğitim ve projelere katılma; sınıf yönetimi becerilerini geliştirme; öğrenmeye daha açık ve istekli olma fırsatı vererek onları mesleki açıdan da geliştirmektedir. Furqon vd. de (2018) araştırmalarında MÖT'lerde öğretmenlerin öğrenme tekniklerine ilişkin bilgilerinin zenginleştiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç ise öğretmenlerin öğrenme sürecine ilişkin tecrübe ve bilgilerini paylaşım fırsatlarının arttıkça iyi bir öğrenme sürecini uygulama becerilerinin de gelişmesidir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerinin ihtiyaçları konusundaki farkındalıkları da artmaktadır. Zonoubi vd. (2017) tarafından yapılan çalışma ise MÖT'lerin öğretmenleri yenilikçi stratejileri uygulama, sınıf yönetimi, özerklik ve dil yeterliliği kazanma konularında desteklediğini göstermektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin MÖT'lerde öğrendikleri alan bilgilerini dolayısıyla mesleki yeterliliklerini ve kendilerine güvenlerini güçlendirmektedir (Mehrtash, 2021; Mintzes vd., 2013; Vance vd., 2016). Bu sonuçlara benzer şekilde bu araştırmada da öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun mesleki açıdan gelişim göstermiş olması önemli bir sonuçtur. Bu durumun mesleki gelişim faaliyetinin özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü MÖT'ler temelinde yapılandırılan bu uygulama geleneksel mesleki faaliyetlerden farklılık göstermektedir. Bu topluluklarda içerikler MÖT üyelerinin ihtiyaçlarına göre sınıf gerçekliğinden uzaklaşılmadan (Darling-Hammond vd., 2017) belirlenmektedir. MÖT toplantılarında öğretmenlere konular dikte edilmemekte, öğretmenlere rehberlik edilerek liderlik ve sorumlulukların paylaşıldığı, iş birliğinin ön planda olduğu ve öğretmenlerin etkin olarak sürecin bir parçası olduğu ortamlar oluşturulmaktadır (Bolam vd. 2005; Hipp vd., 2008; Hord, 2009). Ayrıca Mclauglin ve Talbert'in (2010) ifade ettiği gibi MÖT'lerde öğretmenler meslektaşlarıyla tartışarak etkili öğretim ve sınıf uygulamalarını belirlemektedir.

MÖT'lerin öğretmenlerin örgütsel gelişimleri açısından sağladığı faydalar; mesleki yalnızlığın azalması, kolektif öğrenme becerisinin gelişmesi ve mesleki tüken-

mişliğin azalması şeklindedir. MÖT'lerde meslek yaşamında karşılaşılan sorunların meslektaşlar ile benzer olduğunun görülmesi öğretmenlerin yaşadığı yalnızlık ve yetersizlik hissini azaltmakta, bir gruba aidiyet duygusu oluşturmakta böylece öğretmenlerin yaşadıkları mesleki yalnızlık azalmaktadır. Farklı araştırma sonuçları da bu bulguyu desteklemektedir (Curry 2008; Hord, 1997). MÖT'lerde meslektaşlarıyla iş birliği içinde olan öğretmenlerin, öğrenci öğrenmeleri üzerine konuşmaları, sorunlarının ortak olduğunu fark ederek meslektaşlarından destek almaları yaşadıkları bu yalnızlıktan sıyrılmalarına olanak sağlamaktadır (Hadar ve Brody, 2010; Snow-Gerono, 2005). Öğretmenlerin kolektif öğrenme becerilerinin gelişmesinin MÖT'lerde iş birlikli ve paylaşımcı öğrenme ile sorunlara birlikte çözüm bulmalarının sonucu olduğu görülmektedir. Altun (2020) da bu sonucu paralel olarak MÖT'lerin mesleki gelişime etkilerinden birinin kolektif gelişim olduğunu, öğretmenlerin topluluklarda iş birliği yaparak, birbirlerinden öğrenerek, eğitsel sorunları ve çözümleri birbiriyle paylaşarak mesleki açıdan geliştiklerini bulgulamıştır. Vance vd. (2016) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin MÖT'lerden elde ettikleri en büyük yarar iyi uygulamaları, zorlukları meslektaşlarıyla paylaşma ve sorunlara birlikte çözüm bulma şeklinde ortaya konmuştur. Mesleki öğrenme topluluklarının boyutlarından birinin kolektif öğrenme (Hord, 1997; Roy ve Hord, 2006) olması ve iş birliği kültürünün toplulukların ayırt edici bir özelliği olması da (Bolam vd., 2005; Dufour ve Eaker, 2009; Reichstetter, 2006) bu araştırma sonucunu desteklemektedir. Çünkü MÖT'lerde bir araya gelen öğretmenler öğrenci ihtiyaçlarını belirlemekte ve bunlara cevap verecek yolları birlikte bulmaya çalışmaktadır. Ayrıca karşılaştıkları güçlüklere yönelik çözümlerini, tecrübelerini ve birikimlerini paylaşarak birlikte işe yarar bir çözüm bulmayı amaçlamaktadırlar. Bu çözüm yolunu bulduklarında uygulamanın ne olduğunu ve bunu sınıflarında nasıl kullanacaklarını birbirlerinden öğrenmektedirler (Tobia ve Hord, 2012). Dolayısıyla öğretmenlerin kolektif öğrenme becerilerinin gelişmesinin MÖT'lerde üyelerin birlikte öğrenmeyi öğrenmelerinin ve sürekli olarak iş birliği içinde "gerçekten oluşturmak istedikleri şeyleri yaratacak kapasiteyi sağlamak" (Senge, 1998, s.20) için çalışmalarının bir sonucu olduğu söylenilebilir. Mintzes vd. (2013) yaptıkları araştırmada MÖT'lerde iş birliği içerisinde çalışmalarının sonucunda meslektaşlarından sağladıkları duygusal desteğin öğretmenleri güçlendirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacıların bu bulgusunun, bu çalışmanın bir diğer sonucu olan topluluklardaki öğretmenlerin yaşadıkları mesleki tükenmişliğin azalmasını açıklayabileceği düşünülmektedir. Çünkü MÖT'lerden önce tükenmişlik yaşadığını ifade eden öğretmenlerin meslektaşlarıyla etkileşimde bulunamayarak zaman içerisinde sınıf uygulamalarında monotonlaşabildikleri ve sorunların kendilerinden kaynaklandığını düşünerek yetersizlik duygusu yaşadıkları görülmektedir. MÖT'lerde meslektaşlarla yapılan paylaşımların ve onlardan alınan desteğin bu duyguların

aşılmasını destekleyerek ve öğretmenlerin yılmazlık kazanmasını sağlayarak mesleki tükenmişliğin azalmasına katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Nitekim araştırma sonuçları da meslektaşlardan alınan desteğin kişinin mesleğinde kendini yetkin hissetmesine yol açtığını ve bunun da yaşanılan mesleki tükenmişliğin azalmasında önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Plantiveau vd., 2018; Yellice-Yüksel vd., 2011).

Araştırma sonuçlarına göre MÖT'lere dâhil olan öğretmenlerin öğrencileri akademik ve sosyal açıdan gelişmiş ve öğrencilerin derse yönelik tutumları olumlu yönde değişmiştir.

Öğrencilerin akademik gelişimleri açısından dil (İngilizce) becerilerini özelikle konuşma becerilerini geliştirdikleri, akademik başarılarının arttığı, farklı etkinlik ve uygulamaları öğrendikleri görülmektedir. Araştırmada öğrencilerin dil becerilerinin özellikle konuşma becerilerinin gelişmiş olması; öğretmenlerin katıldıkları MÖT toplantılarında hedef dili kullanma fırsatı yakalayarak bu konudaki yeterliklerini artırmalarının, konuşma etkinliklerine yönelik tutumlarının olumlu yönde değişmesinin, sınıflarında öğrencilerin dili kullanabilecekleri etkinlikleri nasıl tasarlayacakları konusunda bilgi sahibi olmalarının, derslerinde Türkçe yerine İngilizce kullanmayı tercih etmelerinin ve dil bilgisi temelli öğretim yerine iletişimsel yöntemleri kullanmaya başlamalarının bir sonucu olarak görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin öğretmenlerinin çeşitli projelere dâhil olarak farklı ülkelerden insanlarla İngilizce iletişim kurduğunu görmeleri ve dilin ne işlerine yarayacağının farkına varmaları öğrencilerin dili kullanma isteğini artırmaktadır. Mehrtash'ın (2021) öğrencilerin amaçları bildiklerinde öğrenme isteklerinin daha yüksek olduğu yönündeki bulgusu da bu durumu doğrulamaktadır. Öğretmenlerin kullandıkları öğrenci merkezli yaklaşımla öğrencilerin öğrenme süreçlerinde etkin bir şekilde dâhil olmaları kalıcı öğrenmeyi desteklemektedir. Bu da öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu sonuca paralel olarak Hughes ve Kritsonis (2007) de öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına dâhil olmasının öğrencilerin matematik test puanlarında artış sağladığını bulgulamıştır. Çopur (2020) ve Kayan'nın (2022) çalışmalarında da öğretmenlerin MÖT'lere katılımı ile öğrenci başarısı arasında pozitif ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin grup çalışmalarına yaklaşımlarının değişmesi ve derslerinde öğrencilerine grup çalışmaları yaptırmaları öğrencilerin iş birliği içinde öğrenmelerine olanak sağlayarak sosyal gelişimlerini desteklemektedir. Tam'ın (2015) yaptığı araştırmada da sınıf kontrolünü kaybetmekten korktukları için grup çalışmalarını tercih etmeyen öğretmenlerin topluluklara katıldıktan sonra geleneksel öğretim anlayışının dışına çıkarak grup çalışmalarını sınıfta uygulatmaları öğrencilerin öğrenme isteğini artıran bir unsur olarak ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin tutumları incelendiğinde öğretmenlerin tamamına yakınının öğrencilerin motivasyonlarının ve memnuniyetlerinin arttığını gözlemledikleri görülmek-

tedir. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında yaptıkları değişiklikler; öğrencilerin derse aktif katılımını, öğrenme ilgisini ve merakını, öğrenme çabasını dolayısıyla öğrenme isteklerini artırmakta, öğrencilerin dersi severek dersten keyif alarak memnuniyet duymalarını sağlamaktadır.

Araştırmanın sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde; öğretmenin niteliğinde meydana gelen bir değişimin domino etkisiyle sınıf içi uygulamalara yansıdığı, bu uygulamalarda yaşanan değişimlerin ise öğrencileri akademik, sosyal açıdan etkilediği ve derse yönelik tutumlarını değiştirdiği sonucuna varılmaktadır. Öğretmen niteliğinin öğrencilerin öğrenme sürecinde ve başarısında kritik bir rol üstlendiğini gösteren çeşitli araştırmalar da bu görüşü desteklemektedir (Adnot vd., 2017; Clotfelter vd., 2006). Mesleki öğrenme topluluklarında öğretmenlerin yalnızlık duygusunun azaldığı, öğretme ve öğrenme süreciyle ilgili yeni bilgiler ve inançlar edindikleri ve başarıya yönelik kolektif bir sorumluluk duygusu kazandıkları bilinmektedir. Ayrıca öğretmenlerin topluluklar sayesinde mesleki olarak yenilenmiş, paylaşılanlardan ilham almış ve öğrencilerine ilham kaynağı olacakları ön görülmektedir (Hord, 2009). Bütün bunlar öğretmenin niteliğini dolayısıyla da öğrenci öğrenmelerini olumlu yönde etkilemektedir. Mehrtash (2021) yaptığı araştırmada eğiticilerin toplantılardan öğrendiklerini toplantıdan dört hafta sonra bile eğitimlerinde kullandıklarını, öğrenci ihtiyaçlarının göz önünde bulundurduklarını gözlemlemiş ve MÖT'lerde uygulananların sınıf içi uygulamalarına transfer edildiğini belirtmiştir. Tam (2015) da mesleki öğrenme topluluklarının öğrenme, öğretme, müfredat, öğretmenin rolleri ve öğretmeyi öğrenme başlıklarında öğretmenlerin inanç ve uygulamalarını değiştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Kayan (2022) ise sınıf öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin öğrencilerine yönelik tutumlarının değiştiğini, öğretmenlerin her öğrencinin öğrenebileceği inancından hareketle ders içeriklerini öğrenci seviyelerine göre zenginleştirdiklerini ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla bu araştırmada da öğrencilerin gelişim göstermeleri öğretmenlerin MÖT'lerde öğrendiği yeni fikirleri, WEB2 araçlarını, oyunları derslerine entegre etmeleri, ders içeriklerini farklı öğrenci seviyelerine göre zenginleştirmeleri, öğrencilerin derslere etkin bir şekilde katılacakları, yaparak yaşayarak ve eğlenerek öğrenecekleri bir öğrenme ortamı oluşturmalarının sonucu olarak görülmektedir. Bu araştırmaya konu olan projede öğretmenlerin mesleki gelişimi için seminer ve konferans gibi geleneksel yöntemler yerine mesleki öğrenme topluluklarının işe koşulması öğretmen ve öğrencilerin süreçten bu kadar fazla yarar sağlamış olmasını açıklamaktadır. Çünkü TALIS (OECD, 2019) bulguları da öğretmenlerin verimli olarak değerlendirdikleri mesleki gelişim uygulamalarının çoğunlukla öğretmenlerin iş birliğini ve etkinliğini destekleyen yenilikçi faaliyetler olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmanın sonucunda MÖT'lerde yürütücülük yapan öğretmenlerin, kişisel, sosyal, mesleki ve örgütsel açılardan gelişim sağladığı; bu öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının değişmesiyle, öğrencilerinin akademik ve sosyal açıdan geliştiği ve öğrencilerin derse yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiği ortaya konmuştur. Bu sonuçlar bağlamında; uygulayıcıların hazırlanacak mesleki gelişim programlarını MÖT gibi yenilikçi faaliyetlerin özelliklerini göz önünde bulundurarak öğretmenlerin alacağı verimi maksimum düzeyde sağlayacak biçimde tasarlamaları, öğretmenlerin ve öğrencilerin gelişimine katkı sağlayacaktır. Bu araştırma, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü ile British Council ortaklığında İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, genel ve özel alan yeterliklerinin artırılması amacıyla Ankara ilinde başlatılan "İngilizce Öğretmenlerinin Sürekli Mesleki Gelişiminin Desteklenmesi" projesine katılan öğretmenlerle ve onların cevaplarıyla sınırlıdır. Benzer çalışmalar farklı illerdeki yürütücüler ve MÖT üyeleri ile gerçekleştirilebilir böylece bölgesel farklılıklar ile bu farklılıkların nelerden kaynaklandığı ortaya konulabilir. Ayrıca farklı branşlarda MÖT'ler oluşturularak benzer araştırmalar bu topluluklardaki öğretmenlerle de yürütülebilir, MÖT'lerin öğretmen ve öğrencilere yansımalarının neler olduğu araştırılabilir. Araştırmada MÖT'ler eğitim yönetiminin bir alanı olan insan kaynaklarının geliştirilmesi bağlamında ele alınmıştır. Toplulukların İngilizce öğretmenlerinden oluşması sebebiyle MÖT'lerin İngilizce öğretimi ve yabancı dil eğitimi politikaları bağlamında da incelenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Abadiano, H. L. and Turner, J. (2004). Professional staff development: What works? *The Nera Journal, 40*(2), 87-91.

Adnot, M., Dee, T., Katz, V., and Wyckoff, J. (2017). Teacher turnover, teacher quality, and student achievement in DCPS. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *39*(1), 54-76.

Altun, B. (2020). *Sürdürülebilir öğretmen gelişimi: Mesleki öğrenme toplulukları.* Doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Altun, T., ve Cengiz, E. (2012). Upper Primary School Teachers' Views about Professional Development Opportunities. *International Online Journal of Educational Sciences*, *4*(3), 672-690.

Angrist, J. D., and Lavy, V. (2001). Does teacher training affect pupil learning? Evidence from matched comparisons in Jerusalem public schools. *Journal of Labor Economics*, *19*(2), 343-369.

Avgitidou, S. (2009). Participation, roles and processes in a collaborative action research project: A reflexive account of the facilitator. *Educational Action Research*, *17*(4), 585-600.

Bayar, A. (2014). The components of effective professional development activities in terms of teachers' perspective. *Online Submission*, *6*(2), 319-327.

Birman, B. F., Desimone, L., Porter, A. C., and Garet, M. S. (2000). Designing professional development that works. *Educational Leadership*, *57*(8), 28-33.

Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. and Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Bristol: University of Bristol, Departament of Education and Skills.

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, *33*(8), 3-15.

Bümen, N. T., Alev, A., Çakar, E., Ural, G., ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Millî Eğitim Dergisi*, *42*(194), 31-50.

Caena, F. (2011). Literature review quality in teachers' continuing professional development. *European Commission*, 2-20.

Cansoy, R., ve Parlar, H. (2017). Mesleki öğrenme toplulukları olarak okullar: Okullarda uygulanması ve geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, *12*(17).

Ceylan, M., ve Özdemir, S. (2016). Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime ilişkin görüşlerinin ve katılım durumlarının incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(1), 397-417.

Chong, W. H., and Kong, C. A. (2012). Teacher collaborative learning and teacher self-efficacy: The case of lesson study. *The Journal of Experimental Education*, *80*(3), 263-283.

Chou, C. H. (2011). Teachers' professional development: Investigating teachers' learning to do action research in a professional learning community. *Asia-Pacific Education Researcher (De La Salle University Manila)*, *20*(3).

Clarke, D., and Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, *18*(8), 947-967.

Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., and Vigdor, J. L. (2006). Teacher-student matching and the assessment of teacher effectiveness. *Journal of Human Resources*, *41*(4), 778-820.

Cordingley, P. (2015). The contribution of research to teachers' professional learning and development. *Oxford Review of Education*, *41*(2), 234-252.

Curry, M. (2008). Critical friends groups: The possibilities and limitations embedded in teacher professional communities aimed at instructional improvement and school reform. *Teachers College Record*, *110*(4), 733-774.

Çopur, A. (2020). *Tasarlanan mesleki öğrenme topluluğunun sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelişimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisinin incelenmesi.* Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, *8*, 1.

Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., and Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession. *Washington, DC: National Staff Development Council*, *12*.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., and Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

DuFour, R., and Eaker, R. (Eds.). (2009). *On common ground: The power of professional learning communities*. Solution Tree Press.

Feger, S., and Arruda, E. (2008). *Professional learning communities: Key themes from the literature*. The Education Alliance, Brown University.

Furqon, A., Komariah, A., Satori, D., and Suryana, A. (2018). The existence of schools as professional learning community (PLC). In *Proceedings of the 1st International Conference on Education Innovation (ICEI 2017)*, (1-4). Atlantis Press.

Gibson, S. E., and Brooks, C. (2012). Teachers' perspectives on the effectiveness of a locally planned professional development program for implementing new curriculum. *Teacher Development*, *16*(1), 1-23.

Guskey, T. R., and Yoon, K. S. (2009). What works in professional development?. *Phi Delta Kappan*, *90*(7), 495-500.

Hadar, L., and Brody, D. (2010). From isolation to symphonic harmony: Building a professional development community among teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, *26*(8), 1641-1651.

Hairon, S., and Dimmock, C. (2012). Singapore schools and professional learning communities: Teacher professional development and school leadership in an Asian hierarchical system. *Educational Review*, *64*(4), 405-424.

Hipp, K. K., Huffman, J. B., Pankake, A. M., and Olivier, D. F. (2008). Sustaining professional learning communities: Case studies. *Journal of Educational Change*, *9*(2), 173-195.

Holland, H. (2005). Teaching Teachers: Professional Development to Improve Student Achievement. *AERA Research Points*, *3*(1).

Hord, S. M. (1997) *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin, Texas, Southwest Educational Development Laboratory.

Hord, S. M. (2009). Professional learning communities. *Journal of Staff Development*, *30*(1), 40-43.

Hughes, T. A., and Kritsonis, W. A. (2007). Professional learning communities and the positive effects on student achievement: A national agenda for school improvement. *The Lamar University Electronic Journal of Student Research*, *4*, 1-5.

İlgan, A., Erdem, M., Çakmak, A., Erdoğmuş, E., ve Sevinç, Ö. S. (2011). İlköğretim okullarının mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *19*(1), 151-166.

Kayan, S. (2022). *Mesleki öğrenme topluluğunun ilkokul öğretmenlerinin mesleki gelişimine ve öğrencilerin başarısına etkisini incelemeye yönelik bir uygulama.* Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Kesen, İ. ve Öztürk, M. (2019). *Etkili öğretmen meslekî gelişimi, etkinlik temelli öğretmen eğitimi yaklaşımı*. İstanbul: Seta.

Lave, J., and Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Margalef, L., and Roblin, N. (2016). Unpacking the roles of the facilitator in higher education professional learning communities. *Educational Research and Evaluation*, *22*(3-4), 155-172.

McLaughlin, M. W., and Talbert, J. E. (2010). Professional learning communities: Building blocks for school culture and student learning. *Voices in Urban Education*, *27*(1), 35-45.

Mehrtash, S. (2021). *Designing, implementing, and evaluating a professional learning community for group exercise instructors.* Doctorate thesis, , the Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University, Ankara.

Miles, M. B., and Huberman, A. M. (2021). *Nitel veri analizi: Genişletilmiş bir kaynak kitap.* Ankara: Pegem.

Millî Eğitim Bakanlığı, (2018). *2023 Vizyon Belgesi*. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden erişilmiştir.

Mintzes, J. J., Marcum, B., Messerschmidt-Yates, C., and Mark, A. (2013). Enhancing self-efficacy in elementary science teaching with professional learning communities. *Journal of Science Teacher Education*, *24*(7), 1201-1218.

Nelson, T., and Slavit, D. (2008). Supported teacher collaborative inquiry. *Teacher Education Quarterly*, *35*(1), 99-116.

OECD (2019). *TALIS 2018 results (Volume 1).* Retrieved from https://www.oecd-ilibrary.org/sites/1d0bc92a en/1/2/6/index.html?itemId=/content/publication/1d0bc92a-en&_csp_=1418ec5a16ddb9919c5bc207486a271c&itemIGO=oecd&itemContentType=book.

Plantiveau, C., Dounavi, K., and Virués-Ortega, J. (2018). High levels of burnout among early-career board-certified behavior analysts with low collegial support in the work environment. *European Journal of Behavior Analysis*, *19*(2), 195-207.

Reichstetter, R. (2006). Defining a professional learning community. *E & R Research Alert*, *6*.

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., and Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, *73*(2), 417-458.

Roy, P., and Hord, S. M. (2006). It's everywhere, but what is it? Professional learning communities. *Journal of School Leadership*, *16*(5), 490-504.

Senge, P. (1998). *Beşinci Disiplin (6. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayını*.

Snow-Gerono, J. L. (2005). Professional development in a culture of inquiry: PDS teachers identify the benefits of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, *21*(3), 241-256.

Stronge, J. H., Ward, T. J., Tucker, P. D., and Hindman, J. L. (2007). What is the relationship between teacher quality and student achievement? An exploratory study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, *20*(3-4), 165-184.

Supovitz, J. A. (2002). Developing communities of instructional practice. *Teachers College Record*, *104*(8), 1591-1626.

Tam, A. C. F. (2015). The role of a professional learning community in teacher change: A perspective from beliefs and practices. *Teachers and Teaching*, *21*(1), 22-43.

Tobia, E. F., and Hord, S. M. (2012). I am a professional. *The Learning Professional*, *33*(3), 16.

Uzerli, U., ve Kerger, L. (2007). The continuous professional development of teachers in EU member states: New policy approaches, new visions. In O. Gassner, L. Kerger and M. Schratz (Eds.), T*he first ten years after Bologna (*103-114). Bucureşti: Editura Universităţii din Bucureşti.

Van Veen, K., Zwart, R., and Meirink, J. (2012). What makes teacher professional development effective? A literature review. In M. Kooy and K. Van Veen (Eds.), *Teacher learning that matters* (23-41). Routledge.

Vance, F., Salvaterra, E., Michelsen, J. A., and Newhouse, C. (2016). Getting the right fit: Designing a professional learning community for out-of-school time. *Afterschool Matters*, *24*, 21-32.

Vescio, V., Ross, D., and Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, *24*(1), 80-91.

Yellice-Yüksel, B., Kaner, S., ve Güzeller, C. (2011). Öğretmenlerin mesleki yetkinlik, mesleki sosyal destek ve tükenmişlik ilişkisinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(21), 1-25.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Zonoubi, R., Rasekh, A. E., and Tavakoli, M. (2017). EFL teacher self-efficacy development in professional learning communities. *System*, *66*, 1-12.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 53 ● Yaz/2024 ● Sayı: 243, (1231- 1254)

Kapsayıcı Eğitim Modülü Eğitimi Seminerinin Aday Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim İlkelerini Benimseme Düzeylerine Etkisi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ferat YILMAZ[1], Meral ÖNER SUNKUR[2], Rahman DERYA[3]

1 Doç. Dr., Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, ferat.yilmaz@dicle.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4947-5416.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, onermeral@yahoo.com, ORCID: 0000-0003-2947-0981.

3 Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Şehit Polis Kemal Adir İlkokulu, rahmanderya61@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4227-3512.

Gönderilme Tarihi: 17.02.2023 Kabul Tarihi: 20.06.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1252466

Atıf: "Yılmaz, F., Öner Sunkur, M., ve Derya, R. (2024). Kapsayıcı eğitim modülü eğitimi seminerinin aday öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ilkelerini benimseme düzeylerine etkisi. *Millî Eğitim*, *53*(243), 1231-1254. DOI: 10.37669/milliegitim.1252466"

Öz

Kapsayıcı eğitimin kapsayıcı okul iklimi, açık beklentiler, kapsayıcı ders içerikleri, erişilebilirlik ve yansıtma olmak üzere beş temel ilkesi bulunmaktadır. Bu araştırmada, Aday Öğretmenlik Programı Kapsayıcı Eğitim Modülü Eğitimi Seminerinin (AÖPKEMES) aday öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmada, deneysel modellerden biri olan tek grup ön test-son test modelinden faydalanılmıştır. Çalışmaya 2021 yılında Iğdır iline atanan 27 aday öğretmenden oluşan bir deney grubu katılmıştır. Bu gruba araştırmacılardan biri tarafından AÖPKEMES verilmiştir. Bu seminer, 10 saatlik kapsayıcı kültür, 10 saatlik kapsayıcı yapı ve 5 saatlik kapsayıcı uygulamalar derslerini içermektedir. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kapsayıcı Eğitim İlkelerini Benimseme Ölçeği (KEİBÖ)" kullanılmıştır. Elde edilen veriler Bağımlı Gruplar için t Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Kapsayıcı Eğitim Modülü Eğitimi Semineri, aday öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili kapsayıcı okul iklimi, açık beklentiler, kapsayıcı ders içerikleri, erişilebilirlik ve yansıtma ilkelerini benimseme düzeylerini anlamlı bir biçimde ve olumlu yönde değiştirmiştir.

Anahtar Kelimeler: *kapsayıcı eğitim, kapsayıcı eğitim semineri, aday öğretmenler*

The Effect of Inclusive Education Module Training Seminar on Novice Teachers' Adoption Levels of Inclusive Education Principles

Abstract

Inclusive education has five basic principles: inclusive school climate, clear expectations, inclusive course content, accessibility and reflection. In this study, it was aimed to examine the effect of Novice Teacher Program Inclusive Education Module Training Seminar (NTPIEMTS) on the level of adopting inclusive education principles of novice teachers. In this study, in which the quantitative research method was used, one group pre-test-post-test model, which is one of the experimental models, was used. An experimental group consisting of 27 novice teachers assigned to the province of Igdir in 2021 participated in the study. NTPIEMTS was given to this group by one of the researchers. This seminar includes 10 hours of inclusive culture, 10 hours of inclusive structure and 5 hours of inclusive practices. In this study, the "Inclusive Educational Principles Adoption Scale" developed by the researchers was used as a data collection tool. Obtained data were analyzed with Paired Samples t-Test and Wilcoxon Signed Ranks Test. According to the findings obtained from the research, the Inclusive Education Module Training Seminar significantly and positively changed novice teachers' levels of adoption of inclusive school climate, clear expectations, inclusive course content, accessibility and reflection principles related to inclusive education.

Keywords: *inclusive education, inclusive education seminar, novice teachers*

Giriş

Her bireyin yaşadığı dünyada, vatandaşı olduğu ülkede, bir parçası olduğu ailede ve eğitim gördüğü okulda fiziksel, psikolojik, biyolojik, kültürel, ekonomik ve akademik olarak var olma, kendini ait ve iyi hissetme, kendini anlatma ve potansiyelini iyileştirip ortaya koyma hakkı olmalıdır. Bu hakkı en iyi ifade eden kavramlardan biri "kapsayıcılıktır." Alan yazındaki kapsayıcılıkla ilgili tanımların dört temada birleştiği söylenebilir. Yerleştirme teması açısından kapsayıcılık, engelli ya da özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarına dâhil edilmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Özel bireyselleştirilmiş tanıma göre kapsayıcılık, engelli ya da özel desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerin sosyal ve akademik ihtiyaçlarının karşılanması anlamına gelmektedir. Genel bireyselleştirilmiş tanım, kapsayıcılığı, tüm öğrencilerin sosyal/akademik ihtiyaçlarını karşılama olarak ele almaktadır. Topluluk tanımları açısından ise kapsayıcılık, eğitim ortamlarını oluşturan okul ve sınıf gibi topluluklar içerisinde, tüm öğrencilerin kendilerini ait ve kabul edilmiş hissederek yansıtabilecekleri değerlerle donatılması şeklinde ifade edilmektedir (Göransson ve Nilholm, 2014).

Son dönemlerde yapılan kapsayıcılık tanımlarının özellikle genel bireyselleştirilmiş tanım ile topluluk tanımları çerçevesinde yapıldığı ve herkesi kapsamaya yönelik olduğu görülmektedir. Boroson (2017) bu durumu, "Her sınıftaki her çocuk, kapsanması gereken çocuktur. Her sınıftaki her öğretmen, kapsaması gereken öğretmendir." şeklinde özetlemektedir. Bu çerçevede Butakor, Ampadu ve Suleiman (2020) kapsayıcı eğitim kavramını kullanarak aslında özel ihtiyaçları, özel öğrenme ihtiyaçları ve özel eğitim ihtiyaçları olan öğrencilerle engelli öğrenciler dâhil olmak üzere tüm öğrencilerin eğitime erişim ve katılımını kolaylaştıran bir süreci kastetmektedir. Sakız (2022) kapsayıcılığı, kültürel, fiziksel ve akademik özellikleri ne olursa olsun tüm öğrencilerin üst düzey gelişimlerini sağlamak için atılan adımlar olarak incelemektedir. Taneri, Özbek, Altunoğlu, Avcı ve Aşiret'e (2020) göre kapsayıcılık; öğrencilerin kültürel, fiziksel ve akademik özellikleriyle beraber ekonomik ve psikolojik özelliklerinden de dolayı karşılaşabilecekleri bilinçli ve planlı dışlama uygulamalarından korunması anlamına gelmektedir. Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Komitesi (UN CRPD-United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities) (2016) ise kapsayıcılığı bir programın içerik ve eğitim durumlarının, tüm öğrencilere adil ve katılımcı bir öğrenme deneyimi sağlamak üzere değiştirilmesi ve geliştirilmesi için sürdürülen bir reform süreci şeklinde tanımlamaktadır.

Kapsayıcı eğitim reformu açısından en önemli kurumlardan biri okullardır. Okullarda kapsayıcı eğitim uygulamaları açısından beş temel ilke çerçevesinde çeşitli adımlar atılabilir. Appert vd.,'ye göre (2018) bu ilkeler, kapsayıcı okul iklimi, açık beklentiler, kapsayıcı ders içerikleri, erişilebilirlik ve yansıtmadır. Kapsayıcı eğitim uygulamaları açısından dikkate alınması gereken temel ilkelerden biri olan kapsayıcı okul iklimi, öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimleri ile öğrenme ve motivasyonlarını etkileyebileceğinden önemlidir (Sarıcı Bulut vd., 2018). Bu yüzden kapsayıcı eğitim çerçevesinde yerine getirilmesi gereken temel görevlerden biri, okullarda kapsayıcı bir mikro iklim oluşturmaktır (Kryshtanovych, Kryshtanovych, Stechkevych, Ivanytska ve Huzii, 2020). Kapsayıcı bir mikro iklim çerçevesinde rekabetçi okullaşma anlayışından vazgeçilmeli, okul üyeleri arasında işbirliğinin ve insan merkezli özelliklerin önemsendiği bir iklime geçiş yapılmalıdır (Kim, 2014). Böyle bir iklim, yüksek saygı, olumlu öğretmen tutumu ile güvenli ve destekleyici bir eğitim ortamını gerektirir (Peters, 2003). Kapsayıcı okul iklimleri, aynı zamanda ortak değerler ve ortak bir dil üzerine kurgulanır (Zoller, Ramanathan ve Yu, 1999). Böyle bir iklim oluşturulmadığı sürece başta dezavantajlı gruplar olmak üzere hiçbir öğrenci için tam katılım ve adil bir eğitimden söz etmek mümkün olmayabilir (Pivik, McComas ve Laflamme, 2002).

Kapsayıcı eğitim ortamlarında dikkate alınması gereken ikinci ilke, açık beklentilerdir. Salamanca Bildirgesinde de ifade edildiği gibi kapsayıcı eğitiminin doğasının

temel ilkelerinden biri, yüksek beklentilerdir (Peters, 2007). Bu eğitim yaklaşımı ile öğrencilerin bir bütün olarak (Eşici ve Doğan, 2020); bilişsel, duyuşsal, psikomotor ya da sosyal, kültürel, psikolojik, ekonomik, ahlaki vb. tüm açılardan en üst düzeyde gelişmeleri beklenmektedir. Ancak öğrencilerin bu beklentileri karşılayabilmeleri için onların öğrenmesini ve refahını teşvik eden öğretim düzenlemeleri geliştirilmelidir (Halinen ve Järvinen, 2008). Bu açıdan yapılacak temel düzenlemeler, hedeflerin daha açık bir şekilde belirtilmesinin yanı sıra bunlara nasıl ulaşılacağına ilişkin stratejilerin tanımlanmasını içermektedir (Donohue ve Bornman, 2014). Çünkü kapsayıcı bir okul, fırsat eşitliğini sağlama açısından anlamlı bir şekilde açıklanmış, herkes için geçerli ve anlaşılır olan hedef ve beklentileri gerektirmektedir (Armstrong, 2008).

Kapsayıcı eğitimin ilkeleri çerçevesinde dikkate alınması gereken üçüncü ilke, öğrencilerin çeşitliliğini dikkate alan kapsayıcı ders içeriklerinin oluşturulması ile ilgilidir. Burada, ders içeriklerinin "ortalama" öğrenci ihtiyaçlarına odaklanması değil; tüm öğrencilere ait ihtiyaçların çeşitliliğini kapsaması kast edilmektedir (Knight ve Crick, 2022). Bunun gerçekleşebilmesi içinse öğrenci farklılıklarından beslenen, onlarla şekillenen ve onlara yanıt veren (Ainscow, 2005) daha esnek ve daha duyarlı ders içerikleri önerilmektedir. Bu şekilde oluşturulan ders içerikleri, öğrencilerin bağlamları ve yaşamları ile daha ilgili görünmektedir (Shaeffer, 2019). Öğrencilere, özellikle, ders içeriklerinde yer verme gibi yollarla, kimliklerinin tanındığına dair mesajlar verilmesi; okul ile ev arasındaki mesafeyi kısaltmaktadır (Çelik, 2022). Bir kapsayıcı eğitim uygulaması olarak farklı kültürel, dilsel ve dinsel kökenden gelip kendilerini, kültürlerini ya da ortak bir kültür paylaştığı diğer bireyleri ders içeriklerinde görebilen öğrenciler, eğitim ortamlarında kendilerini daha güvende, daha ait ve daha eşit hissedebilmektedir (Çayır, 2022). Bu öğrenciler, okul dışındaki bilgi ve deneyimlerini kullanma şansı yakalayarak eğitimin tüm boyutlarında daha aktif bir katılım sergileyebilmektedir (Booth, Ainscow ve Kingston, 2002). Çünkü bu yolla, öğrenci farklılıklarının bir problem değil; aksine öğretimi zenginleştirmek için elde edilmiş bir fırsat olduğu (Ünal ve Aladağ, 2020) algısı yaratılabilmektedir. Aynı zamanda ders içerikleri yoluyla kendilerine ve diğer arkadaşlarına kültürleri tanıtılan öğrencilere "kendileri olma" hakkı tanınmaktadır (Armstrong, 2008). Sonuç olarak öğrenciler, kapsayıcı ders içerikleri ile homojen bir normalliğe zorlanmamakta; aksine çeşitlilik yoluyla bir dönüşüme sevk edilmektedir (Ainscow ve César, 2006).

Kapsayıcı eğitimin dördüncü ilkesi erişilebilirliktir. Erişilebilirlik, sadece okulda bulunmak ya da müfredata erişmek anlamına gelmemektedir. Bir okulun daha kapsayıcı olması için epistemolojik ya da anlamlı erişimi sağlayabilmesi (Dreyer, 2017) ve bu çerçevede pedagojik, fiziksel ve kültürel açılardan erişilebilir olması gerekmektedir (Armstrong, 2008). Pedagojik erişilebilirlik, bireylerin kendilerine özgü öğrenme

yolları ile hedeflere ulaşabilmesini ifade ederken; fiziksel erişilebilirlik, bir eğitim ortamına rahatlıkla ulaşabilmeyi, orada konforlu bir şekilde bulunabilmeyi (Moriña, 2017) ve ortamdaki materyalleri kullanıp bunlardan faydalanabilmeyi ifade etmektedir. Kültürel erişilebilirlik ise, bireyin içinde bulunduğu eğitim ortamlarının, onun kültürel geçmişi ile uyumlu olması ve bireyin kültürel geçmişinin eğitim programlarının hedefleri önünde bir engel oluşturmaması ya da Ainscow ve César'ın (2006) belirttiği gibi okulların bazı kültürel gruplara kapalı olmaması anlamına gelmektedir. Okullar hem fiziksel, hem pedagojik hem de kültürel anlamda erişilebilir oldukça, erişilebilirliğin birinci aşaması olan eğitime erişim, ikinci aşaması olan kaliteli eğitime erişim ve üçüncü aşaması olan öğrenmede başarıya erişim (Halinen ve Järvinen, 2008) konularında etkili olabileceklerdir. Pivik vd.'nin (2002) engellilere odaklanarak yaptıkları çalışmaya göre erişilebilirliği kolaylaştırmak için çevresel, sosyal/politik ve kurumsal kaynaklar konusunda bazı değişikliklere ihtiyaç duyulmaktadır. Çevresel değişiklikler, okullarda rampa, asansör, hareket sensörleri, ses tanıma teknolojileri, geniş koridorlar, alçak lavabolar erişilebilir mimari vb. içermektedir. Sosyal/politik değişiklikler, paydaşların eğitimini, beden eğitimi derslerinin engellilere özgü hale getirilmesini ve okul kurallarının bu bireyler gözetilerek yeniden düzenlenmesini kapsamaktadır. Kurumsal kaynaklar konusunda yapılacak değişiklikler ise daha fazla yardımcı öğretmen ve eğitim materyallerinin ev ve okul arasında taşınmaması için çoğaltılması gibi önlemlerle ilgilidir.

Kapsayıcı eğitimin son ilkesi yansıtmadır. Yansıtmanın özenli düşünme, kişisel varsayım, değer ve inançları sorgulama, inisiyatif alma ve sezgilerden faydalanma, değişim ve gelişimin bir parçası olma ve değişimi ve gelişimi takip etmek için günlükler tutma gibi özellikleri, sınıfları daha kapsayıcı bir hale getirebilmektedir (Minott, 2019). Öğretmenler yansıtıcı düşünmenin bu özelliklerini kullanarak yöntem, teknik ve stratejilerini, öğrencilere verdikleri tepkilerini, dil, ırk, sosyo-ekonomik durum ve engellilik dâhil olmak üzere farklılıklara karşı sahip oldukları önyargı ve tutumlarını (Dreyer, 2017) gözden geçirebilirse eleştirel düşünmeyi devreye sokabilmektedir (Armstrong, 2008). Dolayısıyla yansıtıcı düşünmenin, kapsayıcılığın diğer ilkeleri ile birleşince, okulları tüm öğrenciler açısından kendilerini ait ve değerli hissettikleri ve başarı potansiyellerini ortaya koyabildikleri bir ortama dönüştürebileceği söylenebilmektedir. Böyle okulların oluşturulmasında, öğretmenlerin bu ilkeleri hayat geçirme konusunda yeterli ve istekli olmaları, başka bir ifade ile bu ilkeleri benimsemeleri gerekmektedir.

Yukarıda bahsi geçen kapsayıcı eğitim ilkelerini uygulama sorumluluğunu taşıyan eğitim paydaşlarından biri öğretmenlerdir. Çünkü kapsayıcılık büyük ölçüde öğretmenlerin olumlu yaklaşımlarına ve yüksek mesleki becerilerine dayanmaktadır

(Halinen ve Järvinen, 2008). Öğretmenlere bu olumlu yaklaşımlarla mesleki becerileri kazandırmak için düzenlenecek öğretmen eğitimleri önemlidir (Peters, 2003). Bu konudaki yetersiz eğitimler, kapsayıcılığın önündeki en büyük engellerden biri olarak görülmektedir (Schuelka, 2018). Bu yüzden öğretmenlere kapsayıcı eğitimle ilgili ilkeleri benimseyebilmeleri için verilen hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin yeterliğini incelemek gerekmektedir.

Kapsayıcı eğitime yönelik hizmet öncesi eğitim, 2018-2019 eğitim öğretim yılından beridir eğitim fakültelerinin lisans programlarına seçmeli bir ders olarak eklenmiştir. Ancak eğitim fakültelerine bu tarihten önce başlayan veya bu tarihte başlayıp seçmeli kapsayıcı eğitim dersini almayan birçok öğretmen bulunmaktadır. Bu öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusundaki bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmektedir. Bu eğitimlerden biri, Aday Öğretmenlik Programı Kapsayıcı Eğitim Modülü Eğitimi Semineridir (AÖPKEMES).

AÖPKEMES, 2019 ve 2022 yılları arasında yürütülen "Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi ve Aday Öğretmenlik Programlarının Güçlendirilmesi ve Kapsayıcılık Açısından Yeniden Yapılandırılması" projesi kapsamında Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (The United Nations Children's Fund [UNICEF]) ve Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) işbirliği ile düzenlenmiştir. İlgili seminer, bu konuda eğitici eğitimi almış öğretmenler tarafından mesleğe yeni başlamış aday öğretmenlere, kapsayıcı eğitim konusundaki bilgi ve becerilerini arttırmak amacıyla verilmektedir. Bu seminer kapsayıcı yapı, kapsayıcı kültür ve kapsayıcı uygulamalar olmak üzere üç temel başlık altındaki konu ve meseleleri ele almaktadır Ankara, İstanbul, Kahramanmaraş, Bursa, Samsun ve Erzurum'da pilot olarak uygulanmış eğitimler ardından Iğdır gibi diğer şehirlerde de uygulanmıştır. Bu seminerlerin temel amacı, aday öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin bilgi ve becerilerini arttırmak olsa da onların kapsayıcı eğitime ilişkin temel ilkeleri benimsemeleri üzerindeki etkisi incelenmemiştir. Bu yüzden mevcut araştırmada, AÖPKEMES'in aday öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmada, deneysel modellerden biri olan tek grup ön test-son test modelinden (Karasar, 2012) faydalanılmıştır. Bu kapsamda aday öğretmenlere AÖPKEMES'e katılmadan önce Kapsayıcı Eğitim İlkelerini Benimseme Ölçeği (KEİBÖ) ön test olarak uygulanmıştır. 25 saat süren seminerden sonra ise aynı ölçek son test olarak işe koşulmuştur.

Denel İşlem Süreci

Çalışmada tek bir deney grubu kullanılmıştır. Bu gruba araştırmacılardan biri tarafından AÖPKEMES verilmiştir. Bu seminer, 10 saatlik kapsayıcı kültür, 10 saatlik kapsayıcı yapı ve 5 saatlik kapsayıcı uygulamalar derslerini içermektedir. "Kapsayıcı Kültür" bölümünde aday öğretmenlere kapsayıcılıkla ilgili temel kavramlar, ayrımcılık ve öğrenen çeşitliliği anlatılmıştır. "Kapsayıcı Yapı" içerisinde aday öğretmenlere, sınıf yönetimi ve farklılaştırılmış öğretim içeriği sunulmuştur. Son olarak Kapsayıcı Uygulamalarda diyaloğa dayalı çocuk kitapları okunmuş, çocuk haklarına değinilmiş ve öz-değerlendirme yapılmıştır. Süreç boyunca eğitimci sunumları, grup sunumları, tartışma, örnek olay, rol oynama, film izleme, film tartışması, öğrenme ortamı tasarımı, ders planı hazırlama, inceleme ve değerlendirme etkinliklerine başvurulmuştur.

Katılımcılar

Çalışmaya 2021 yılında Iğdır iline atanan 27 aday öğretmen katılmıştır. Katılımcıların 13'ünün branşı okul öncesi öğretmenliği iken, 14'ününki sınıf öğretmenliğidir. Araştırmaya 9 erkek, 18 kadın öğretmen katılmıştır. Çalışma grubu, AÖPKEMES'in Iğdır'da verildiği ikinci gruptur. Bu grup bilinçli olarak tercih edilse de araştırmacılar tarafından değil, Iğdır İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından oluşturulmuştur. Bu grupla çalışılmasının nedeni, AÖPKEMES'i veren araştırmacının birinci grupla eğitim yaptıktan sonra eğitim konusunda daha deneyimli olmasıdır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kapsayıcı Eğitim İlkelerini Benimseme Ölçeği (KEİBÖ)" kullanılmıştır. Bu ölçek, araştırmanın giriş kısmında ayrıntılı bir biçimde açıklanmaya çalışılmış olan kapsayıcı eğitimin beş ilkesi çerçevesinde yapılandırılmış Kapsayıcı Okul İklimi İlkesini Benimseme (KOİİB), Açık Beklentiler İlkesini Benimseme (ABİB), Kapsayıcı Ders İçerikleri İlkesini Benimseme (KDİİB), Erişilebilirlik İlkesini Benimseme (EİB) ve Yansıtma İlkesini Benimseme (YİB) boyutlarından oluşmaktadır. Ölçek 7'li likert tipinde hazırlanmıştır. Bunun nedeni, 7'li likert tipi ölçeklerin geçerlik, güvenirlik ve varyans açısından daha az sayıda kategori içeren ölçeklere göre daha iyi sonuçlar vermesi ve bu açılardan daha fazla kategoriye sahip ölçeklerden de anlamlı bir farklılık göstermemesidir (Eutsler ve Lang, 2015; Preston ve Colman, 2000), EK 1'de yer verilen ölçekteki 1-16. maddeler KOİİB'ye, 17-27. maddeler ABİB'ye, 28-35. maddeler KDİİB'ye, 36-42. maddeler EİB'ye ve 43-52. maddeler YİB'ye aittir. Ölçekte bu ilkeleri benimseme açısından olumsuz ve ters puanlanması gereken bir madde bulunmamaktadır. Ölçek, öğretmenlerin pratik, erişilebilir ve kullanılabilir stratejilerle daha kapsayıcı sınıflar ve okullar oluşturmak adına uymaları gereken ilkelere uyup uymadıklarını ölçmektedir.

KEİBÖ, Columbia Üniversitesinin Kapsayıcı Eğitim Kılavuzu (https://ctl.columbia.edu/resources-and-technology/resources/inclusive-teaching-guide/) temel alınarak hazırlanmıştır. Bu kılavuzdaki beş temel ilke, ölçeğin beş boyutu olarak ele alınmış ve bu ilkeler çerçevesinde eğitimcilere uygulamaları için önerilen stratejiler, ölçek maddeleri şeklinde yazılmıştır. İlk aşamada 55 maddelik bir taslak hazırlanmıştır. Taslaktaki maddeler, kapsam geçerliğini sağlamak üzere ikisi sınıf eğitimi, ikisi öğretim programları ve biri eğitim yönetimi alanında doktoralı beş uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlara, inceleme öncesi Columbia Üniversitesinin Kapsayıcı Eğitim Kılavuzunu incelemeleri için gerekli dokümanlar sunulmuştur. Uzmanlar her maddeyi, kapsayıcı eğitim ilkeleri ile "tamamen ilgili, oldukça ilgili (minör revizyon gerekli), az ilgili (majör revizyon gerekli) ve ilgili değil" şeklinde değerlendirmiştir. Davis (1992), bu değerlendirme biçiminde, uzmanların %80'inin "tamamen ilgili" veya " oldukça ilgili" şeklinde değerlendirdikleri maddelerin taslakta kalabileceğini belirtmektedir. KEİBÖ taslağında yer alan tüm maddeler, bu ölçütü karşıladığından herhangi bir madde, taslak dışı bırakılmamıştır. Ancak bazı maddelerde, minör revizyonlar çerçevesinde, değişikliklere gidilmiştir. Örneğin, uzmanlardan, farklı maddelerde yer alan "basmakalıp fikirler" ve "önyargı" ifadelerinin birbiriyle karıştırılabileceği ve bu karışıklığın giderilmesi gerektiği yönünde bir revizyon talebi gelmiştir. Bu çerçevede "Öğrencilerle etkileşimde bulunurken, kalıp yargıları sürdürmem." maddesi "Öğrencilerle etkileşimde bulunurken, kalıp yargıları (düşünceleri) sürdürmem." şeklinde değiştirilmiştir. "Öğrencilere ilişkin önyargılarım üzerine düşünürüm." maddesi ise "Öğrencilere ilişkin önyargılarım (tutumlarım) üzerine düşünürüm." biçiminde daha açıklayıcı bir hale getirilmiştir.

Uzman görüşü ile ilgili işlemler tamamlandıktan sonra yapı geçerliği ile ilgili süreçler yürütülmüştür. Ölçek, Columbia Üniversitesi Öğretim ve Öğrenme Merkezi (Center for Teaching and Learning) tarafından kuramsal alt yapısı oluşturularak belirlenmiş temel ilkeler çerçevesinde boyutlandırıldığından dolayı önceden belirlenmiş bu yapı Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir (Harrington, 2009; Suhr, 2006). DFA'nın uç değerlerden arınıklık, tek değişkenli normallik, çok değişkenli normallik ve örneklem büyüklüğü varsayımları incelenmiştir. DFA için okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve farklı kademelerdeki branş öğretmenlerinin katılımıyla 306 kişilik bir örnekleme ulaşılmıştır. İlk aşamada kutu grafikleri ile uç değerler gözlenmiştir. Her bir değişken için ayrı ayrı tespit edilen uç değerler elendikten sonra 248 katılımcıya ait veri kalmıştır. Böylece her bir değişken için uç değerlerden arınık olma varsayımı karşılanmış ve tek değişkenli normal dağılım incelenmiştir. Tüm değişkenler için çarpıklık değerleri -1,63 ile -0,92 arasında ve basıklık değerleri ise -0,15 ile +1,98 arasında bulunmuştur. Tüm bu değerler -2 ile +2 arasında olduğundan (George ve Mallery, 2010) dolayı, çalışmada tek değişkenli normal dağılım varsayımının karşılandığına karar verilmiştir. İlerleyen süreçte çok değişkenli uç değerler için Mahalanobis uzaklıkları hesaplanmıştır. 55 değişken için olması gereken en yüksek uzaklık

değeri olan 93.17'den daha büyük olan değerlere sahip veriler silinmiştir. Böylece en yüksek Mahalanobis uzaklık değeri 91,99 olarak bulunmuştur. Böylece veri seti, hem çoklu uç değerlerden arınıklık hem de çoklu normallik varsayımını karşılamıştır (Pallant, 2007; Seçer, 2005). DFA için gerekli varsayımların ihlal edilmesine neden olan veriler atıldıktan sonra kalan 222 kişiye ait veri ile DFA gerçekleştirilmiştir. Bu sayı 200'den büyük olup taslak ölçekteki madde sayısının (55) da 3 katını aştığından dolayı (Cattell, 1978) DFA için örneklem büyüklüğü varsayımı da karşılanmıştır. Lisrel 8.54 ile gerçekleştirilen birinci düzey DFA sonucu 4. maddenin t değeri 1,00 olarak tespit edilmiştir. Bu değer 1,96'dan küçük olduğu için (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012) kapsam dışı bırakılmıştır. Birinci düzey DFA sonucu 23. maddenin faktör yükü 0,29 olarak gözlenmiştir. İkinci düzey DFA sonucunda ise 29. maddenin faktör yükünün 0,27 olduğu fark edilmiştir. Bu değerler, 0,30'un altında olduğundan dolayı (Büyüköztürk, 2012) ölçekten çıkarılmıştır. Son hali ile ölçekte kalan 52 madde ile yeniden birinci ve ikinci düzey DFA gerçekleştirilmiştir. Birinci ve ikinci düzey DFA'dan elde edilen t değerleri ile faktör yükleri Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1

DFA t Değerleri ve Faktör Yükleri

	1.Düzey		2. Düzey			1.Düzey		2. Düzey			1.Düzey		2. Düzey	
M	*t*	FY	*t*	FY	M	*t*	FY	*t*	FY	M	*t*	FY	*t*	FY
1	7,61	0,51		0,50	**19**	8,96	0,58	6,89	0,58	**37**	5,90	0,40	5,50	0,40
2	4,41	0,31	3,85	0,30	**20**	10,82	0,67	7,59	0,67	**38**	12,11	0,73	9,73	0,73
3	8,79	0,57	6,24	0,58	**21**	8,23	0,54	6,51	0,54	**39**	10,10	0,63	8,58	0,63
4	6,43	0,44	5,28	0,45	**22**	11,84	0,72	7,92	0,72	**40**	10,61	0,66	8,96	0,66
5	8,55	0,56	6,13	0,56	**23**	4,78	0,33	4,40	0,33	**41**	10,43	0,65	8,85	0,66
6	9,52	0,61	6,48	0,62	**24**	8,79	0,57	6,83	0,57	**42**	9,06	0,58	7,94	0,58
7	7,38	0,49	5,66	0,50	**25**	11,11	0,69	7,73	0,69	**43**	10,68	0,66		0,66
8	7,37	0,49	5,70	0,50	**26**	7,90	0,52	6,34	0,52	**44**	11,58	0,70	9,22	0,70
9	6,43	0,44	5,13	0,43	**27**	10,04	0,63	7,31	0,63	**45**	13,79	0,79	10,25	0,79
10	9,25	0,60	6,35	0,60	**28**	11.18	0,69		0,69	**46**	11,16	0,68	9,00	0,68
11	6,70	0,45	5,26	0,45	**29**	8.03	0,53	7,29	0,53	**47**	11,23	0,68	9,04	0,68
12	12,34	0,74	7,10	0,74	**30**	9.85	0,62	8,53	0,62	**48**	12,82	0,75	9,81	0,75
13	9,45	0,61	6,37	0,60	**31**	9.08	0,58	8,04	0,59	**49**	12,50	0,74	9,68	0,74
14	7,02	0,47	5,45	0,47	**32**	6.61	0,44	6,14	0,44	**50**	13,67	0,79	10,19	0,79
15	5,50	0,38	4,58	0,37	**33**	10.81	0,67	9,09	0,67	**51**	10,51	0,65	8,65	0,65
16	6,86	0,46	5,31	0,45	**34**	11.84	0,72	9,68	0,71	**52**	11,94	0,71	9,37	0,71
17	8,69	0,56		0,57	**35**	10.37	0,65	8,85	0,65					
18	7,14	0,48	5,93	0,48	**36**	11.25	0,69		0,68					

Tablo 1'deki bulgulara göre hem birinci hem de ikinci düzey DFA sonucu elde edilen t değerlerinin tamamı 2,56'nın üzerinde olup 0,01 düzeyinde anlamlıdır. Faktör yükleri ise 0,30'un üzerindedir. Bu değerler, hem birinci hem de ikinci düzey DFA bulgularının t değerleri ve faktör yükleri açısından uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012; Çokluk vd., 2012). Ancak DFA ile test edilen bir modelin yapı geçerliğine sahip olup olmadığını anlamak için bazı uyum iyiliği indekslerinin de incelenmesi gerekmektedir. Tablo 2'de, bu anlamda yorumlanabilecek uyum iyiliği indekslerine yer verilmiştir:

Tablo 2

DFA Uyum iyiliği indeksleri

	1. Düzey	2. Düzey
p	0,000	0,000
x^2/sd	2220,22/1264=1,76	2242,22/1269=1,77
RMSEA	0,059	0,059
SRMR	0,063	0,065
CFI	0,96	0,96
NNFI	0,96	0,96
PNFI	0,87	0,88

Tablo 2'de hem birinci hem de ikinci düzey DFA için p değeri anlamlıdır ($p<.001$). Bu bulgu, iki durumda da beklenen model ile gözlenen model arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu yüzden diğer uyum iyiliği indekslerinin incelenmesi gerekmektedir. x2/sd değeri birinci düzey DFA için 1,76; ikinci düzey DFA için 1,77'dir. Bu değerler 2'den küçük olduğu için mükemmel uyuma işaret etmektedir. RMSEA değeri, her iki durumda da 0,059'dur. İlgili değer, 0,05 ile 0,08 arasında olduğundan dolayı iyi uyum anlamına gelmektedir. Bunun dışında hem birinci hem de ikinci düzey DFA'da PNFI değeri 0,50 ile 0,95 arasında olduğundan ve SRMR değeri 0,05 ile 0,10 arasında olduğundan dolayı modelin iyi uyum gösterdiğini ifade etmektedir. Son olarak, CFI ve NNFI değerleri 0,95 ile 1,00 arasında değer aldığından ötürü modelin mükemmel uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Browne ve Cudeck, 1993; Çokluk vd., 2012; Meydan ve Şeşen, 2011; Meyers, Gamst ve Guarino, 2006). Birinci düzey DFA sonuçları, ölçeğin planlandığı gibi beş alt boyutta ölçüm yapabildiği anlamına gelmektedir. İkinci düzey DFA sonuçları ise ölçekten aynı zamanda toplam puan alınabileceğine dayanak oluşturmaktadır. DFA bulguları, genel olarak ölçeğin yapı geçerliğine sahip olduğunu kanıtlamaktadır.

Veri Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin hangi testlerle analiz edileceğine karar vermek için KEİBÖ'den elde edilen verilerin çarpıklık, basıklık katsayıları ile Shapiro-Wilk testi sonucu elde edilen p değerleri incelenmiştir. Bu değerler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

KEİBÖ Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

	Ön test			Son test		
Ölçek	Çarpıklık	Basıklık	p	Çarpıklık	Basıklık	p
Kapsayıcı Okul İklimi İlkesini Benimseme (KOİİB)	-,77	,24	,151	-1,24	1,18	,003
Açık Beklentiler İlkesini Benimseme (ABİB)	-2,88	11,83	,000	-3,27	13,33	,000
Kapsayıcı Ders İçerikleri İlkesini Benimseme (KDİİB)	-1,77	5,37	,002	-1,51	2,18	,000
Erişilebilirlik İlkesini Benimseme (EİB)	-,61	,69	,210	-2,13	5,62	,000
Yansıtma İlkesini Benimseme (YT)	-1,33	1,80	,001	-3,40	12,19	,000
Kapsayıcı Eğitim İlkelerini Benimseme Ölçeği (KEİBÖ)	-2,41	9,12	,000	-2,84	9,88	,000

Tablo 3'e göre ön ve son testlerin ikisinde de hem çarpıklık hem de basıklık katsayıları açısından -1 ile +1 arasında kalıp normal dağılım gösteren (Büyüköztürk, 2012) hiçbir veri bulunmamaktadır. Ayrıca Shapiro-Wilk testi sonucu elde edilen p değerleri de her ölçek için, en az bir testte normal dağılımın meydana gelmediğini göstermektedir (<,05). Bu yüzden KEİBÖ ve alt ölçeklerinden elde edilen veriler parametrik olmayan testlerden biri olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Etki değerinin yorumlanması için Cohen katsayısı (r) hesaplanmıştır. Bu değer 0,1 düzeyinde küçük, 0,3 düzeyinde orta ve 0,5 düzeyinde büyük etki olarak (Pallant, 2007) yorumlanmıştır.

Etik Kurul İzni: Bu araştırma, Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 09.11.2021 tarih ve 171679 sayılı kararıyla etik açıdan uygun görülmüştür.

Bulgular

AÖPKEMES'i alan aday öğretmenlerin KEİBÖ ve alt ölçeklerinden aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin bulgulara Tablo 4'te yer verilmiştir:

Tablo 4

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları

	Öntest-Son test	n	Sıralar ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p	r
Kapsayıcı Okul İklimini Benimseme (KOİB)	Negatif sıra	5	10,70	53,50	-2,76	0,006	0,38
	Pozitif sıra	19	12,97	246,50			
	Eşit	3					
Açık Beklentiler İlkesini Benimseme (ABİB)	Negatif sıra	3	8,50	25,50	-3,82	0,000	0,52
	Pozitif sıra	23	14,15	325,50			
	Eşit	1					
Kapsayıcı Ders İçerikleri İlkesini Benimseme (KDİİB)	Negatif sıra	3	6,83	20,50	-3,95	0,000	0,54
	Pozitif sıra	23	14,37	330,50			
	Eşit	1					
Erişilebilirlik İlkesini Benimseme (EİB)	Negatif sıra	5	7,50	37,50	-3,07	0,002	0,42
	Pozitif sıra	18	13,25	238,50			
	Eşit	4					
Yansıtma İlkesini Benimseme (YİB)	Negatif sıra	4	9,25	37,00	-2,34	0,019	0,32
	Pozitif sıra	15	10,20	153,00			
	Eşit	8					
Kapsayıcı Eğitim İlkelerini Benimseme Ölçeği (KEİBÖ)	Negatif sıra	2	4,75	9,50	-4,22	0,000	0,57
	Pozitif sıra	24	14,23	341,50			
	Eşit	1					

Tablo 4'teki bulgulara göre, AÖPKEMES'e katılan aday öğretmenlerin KOİB (Z=-2,76; p<,01), ABİB (Z=-3,82; p<,001), KDİİB (Z=-3,95; p<,001), EİB (Z=-3,07; p<.01), YİB (Z=-2,34; p<.05) ve KEİBÖ (Z=-4,22; p<,001) ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar mevcuttur. Tüm durumlarda, pozitif sıra ortalamaları, negatif sıra ortalamalarından daha büyüktür. Dolayısıyla, araştırma kapsamında elde edilen anlamlı farklılıkların KOİB, ABİB, KDİİB, EİB, YİB ve KEİBÖ için son test lehine olduğu söylenebilir. Bu bulgu, AÖPKEMES'in, aday öğretmenlerin genel olarak kapsayıcı eğitim ilkelerini benimseme düzeyleriyle beraber spesifik olarak kapsayıcı eğitimin açık beklentiler, kapsayıcı ders içerikleri, erişilebilirlik ve yansıtma ilkelerini benimseme düzeylerini arttırdığı anlamına gelmektedir. Etki büyüklükleri (r) dikkate alındığında AÖPKEMES'in genel kapsayıcı eğitim ilkelerini benimseme düzeyi (r=0,57) ile kapsayıcı eğitimin açık beklentiler

(r=0,52) ve kapsayıcı ders içerikleri (r=0,54) ilkelerini benimsemeleri konusunda büyük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu eğitimin, kapsayıcı okul iklimi (r=0,38), erişilebilirlik (r=0,42) ve yansıtma (r=0,32) ilkelerini benimsetme açısından etkisi ise orta düzeydedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre Kapsayıcı Eğitim Modülü Eğitimi Semineri, aday öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili kapsayıcı okul iklimi, açık beklentiler, kapsayıcı ders içerikleri, erişilebilirlik ve yansıtma ilkelerini benimseme düzeylerini olumlu yönde değiştirmiştir. Alan yazın incelendiğinde Kapsayıcı Eğitim Modülü Eğitimi Seminerine ve kapsayıcı eğitim ilkelerine yönelik başka araştırmalara rastlanmamaktadır. Ancak yine de katılımcıların kapsayıcı eğitime yönelik bilgi, beceri ve tutumlarını değiştirmeye yönelik çeşitli eğitim, uygulama, ders ve müdahalelerin olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada AÖPKEMES'in mesleğe henüz yeni başlamış aday öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ilkelerini benimseme düzeylerini arttırdığı görülmüştür. Bu durum, ilgili seminerin öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ilkeleri konusundaki tutumlarını olumlu etkilemiş olmasından kaynaklanabilir. Çünkü bir konudaki tutumların olumlu yönde değişmesi, ilgili konunun daha çok benimsenmesine yol açabilmektedir (Akgün, 2019). Nitekim Eşici ve Doğan'ın (2020) çalışmasında "seçmeli kapsayıcı eğitim" gibi kapsayıcılıkla ilgili başka bir sürecin, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimle ilgili tutumlarını olumlu yönde değiştirdiği ortaya konmuştur. Bahsi geçen çalışmada öğretmen adaylarının özellikle "öğrencilerin sosyal kabulü" konusundaki tutumunun değişmesi, bu araştırmadaki öğretmenlerin "kapsayıcı okul iklimi ilkesini" daha çok benimsemeleriyle ilişkili görünmektedir. Çünkü okul iklimi, her bireyin kendini ait hissettiği bir yapıyı ifade etmektedir. Benzer şekilde, öğretmen adaylarının "farklı ihtiyaçlara cevap verme" tutumunun olumlu bir hal alması, mevcut çalışmadaki aday öğretmenlerin "kapsayıcı ders içerikleri" ilkesini benimseme düzeylerinin artmasıyla ilişkili görünmektedir. Başka bir ifade ile hizmet öncesi dönemde seçmeli kapsayıcı eğitim dersi almakla hizmet içi dönemde benzer bir konuda seminere katılmak, kapsayıcı eğitimin bazı ilkelerine yönelik psikolojik özellikleri benzer şekilde olumlu hale getirebilmektedir. Dolayısıyla, Kapsayıcı Eğitim Modülü Eğitimi Seminerinin, lisans eğitimlerinde "seçmeli kapsayıcı eğitim" dersi almamış olan öğretmenler için telafi edici bir hizmet-içi eğitim olarak kullanılabileceği söylenebilmektedir.

Mevcut çalışmaya göre AÖPKEMES, Türkiye'deki aday öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ilkelerini benimseme düzeylerini arttırmıştır. Yada, Tolvanen ve Savolainen'in (2018) çalışmalarında da Finlandiyalı öğretmenlerin kapsayıcı eğitim eği-

timlerine katılmaları ile kaynaştırma öğrencilerinin kapsanmasına yönelik tutumları arasında olumlu bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Ancak bu ilişkinin, Japon öğretmenler için geçerli olmadığı görülmüştür. Bu araştırmadaki Türk öğretmenlerle Yada vd.'nin araştırmasındaki Finlandiyalı ve Japon öğretmenlere ilişkin bu bulgular bir arada değerlendirilince kapsayıcı eğitim konusunda alınan eğitimlerin, bu konudaki bazı duyuşsal çıktıları etkilemesinde kültürün aracı bir rolü olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmalar arasında meydana gelen farklılaşmanın temel nedenlerinden birinin de, Yada vd.'nin çalışmasında kapsayıcılık kavramının engelli kaynaştırma öğrencileri ile sınırlandırılması; ancak mevcut çalışmada aynı kavramın dezavantajlı olan ve olmayan tüm öğrenciler açısından ele alınması ile ilgili olabilir.

Kozikoğlu ve Yıldırımoğlu'nun (2021) çalışmasında, kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, daha kapsayıcı eğitim ortamları düzenledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, öğretmenlerin aldıkları eğitim sonucu kapsayıcı eğitim ortamlarını düzenleme ile ilgili temel ilkeleri benimsedikleri şeklinde yorumlanabilir. Nitekim AÖPKEMES'e ilişkin mevcut çalışmadan elde edilen bulgular, kapsayıcı eğitim konusunda verilen seminerlerin, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ilkelerini benimseme düzeylerini olumlu etkileyebileceğini göstererek bu iddiayı güçlendirmektedir.

AÖPKEMES'in aday öğretmenlerde kapsayıcı eğitimin ilkelerini benimseme düzeylerini arttırmasının temel nedenlerinden biri, öğretmenlerin bu konudaki bilgilerini arttırmış olmasıyla ilgili olabilir. Çünkü Taneri'nin (2017) yaptığı çalışma, kapsayıcı eğitimle ilgili etkinliklere katılan öğretmenlerin, kapsayıcı eğitime yönelik bilgilerinin artabileceğini göstermektedir. Aynı zamanda alanyazın (Campbell, Waliczek ve Zajicek, 1999) bir konudaki bilginin, bu konuda daha olumlu tutumlarla ilişkili olabileceğini ortaya koymaktadır.

AÖPKEMES Türkiye'deki katılımcı öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ilkelerini benimseme düzeylerini arttırmışken, Hong Kong'ta düzenlenen bir kapsayıcı eğitim kursu da katılımcıların bu konudaki tutumlarını olumlu yönde değiştirebilmiştir. 25 saatlik AÖPKEMES'le kıyaslanınca 20 saatlik bu kursun (Stella, Forlin ve Lan, 2007), süre açısından benzer olduğu görülmektedir. Ancak ilgili kurs, eğitim durumları açısından AÖPKEMES'ten farklı olarak katılımcılara, sınıf içi etkinlikler dışında, çeşitli özel eğitim kurumlarında somut yaşantılar da sağlamıştır. İlgili kursun, AÖPKEMES'le olan temel farklarından bir diğeri ise sadece özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin kapsanmasına yönelik olmasıdır. Oysa AÖPKEMES, söz konusu dezavantajlılık olduğunda fiziksel ve zihinsel engeller dışında cinsiyet, çocuk işçilik, etnisite ve hastanede bulunmak gibi kültürel, sosyal ve ekonomik diğer engellere de odaklanmaktadır. Yine de iki kursun da kapsanması gerektiği düşünülen bireylerin eğitimine yönelik bazı temel çıktıları olumlu yönde geliştirdiği söylenebilir.

Lancaster ve Bain (2010) Avustralya'da yaptıkları araştırmada lisans öğrencilerine zorunlu olarak verilen kapsayıcı eğitim derslerinin, onların bu konudaki öz-yeterliğini arttırdığını ortaya koymuş ve bu öz-yeterliğe, ilgili konudaki tutumun da aracılık ettiğini belirtmiştir. Mevcut araştırma, bu konuda aracılık edebilecek bir diğer değişkenin, katılımcıların kapsayıcı eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri olup olamayacağına dair yeni soru işaretleri ortaya koymaktadır.

Mevcut çalışmadan farklı olarak Forlin ve Chambers (2011) tarafından yürütülen çalışma, Avustralya'da kapsayıcılık konusunda düzenlenen bir programın, katılımcıların tutumları gibi bazı duyuşsal çıktıları geliştirmediğini ortaya koymuştur. Bahsi geçen çalışmada, kapsayıcılığın cinsiyet ve kültür bağlamında tartışılmasına rağmen uygulamaların yine engelli bireylerle sınırlandırıldığı ve aynı zamanda program katılımcılarının endişe düzeylerinde bir artışa neden olduğu görülmektedir. Bu durum dikkate alınınca, kapsanması gereken bireyler açısından daha geniş bir anlayışa sahip olan ve belki de bu yüzden kapsayıcılıkla ilgili ilkelerin daha çok benimsenmesini kolaylaştıran AÖPKEMES'teki yaklaşımın daha doğru olduğu söylenebilir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkarak aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- AÖPKEMES, hizmet içi bir eğitim semineri olarak verilmeye devam ettirilmelidir.
- Kapsayıcı Eğitim Modülü Eğitimi Semineri sadece aday öğretmenlere değil, özellikle lisans eğitimlerinde "kapsayıcı eğitim" dersi almamış başta kıdemli öğretmenler olmak üzere tüm öğretmenlere verilmelidir.
- AÖPKEMES eğitim durumları açısından özel gereksinimli bireylere yönelik kurumların, mülteci/sığınmacı kamplarının ya da geçici koruma statüsünde bulunan öğrencilerin yoğunlukta bulunduğu okulların ziyaret edilmesi gibi daha somut okul dışı uygulamalarla desteklenmelidir.
- Kapsayıcı eğitim ile ilgili seminerlerin ulaşmak istediği çıktılar konusunda, kapsayıcı eğitim ilkelerini benimseme düzeyinin aracılık edip etmeyeceği araştırılmalıdır
- Eğitim fakültelerinin lisans programlarında seçmeli olarak yer alan kapsayıcı eğitim dersinin, kapsayıcı eğitim ilkelerini benimseme düzeyi üzerindeki etkisi araştırılmalıdır.
- Öğretmenlerin sınıf içi uygulama, etkinlik ve materyallerinin kapsayıcı eğitim ilkelerine uygunluğu açısından görüşme ve gözlemler yapılmalıdır.

- Tüm öğretmenler, okullarını ve sınıflarını daha kapsayıcı bir hale getirmek için okul iklimini iyileştirmeli, beklentilerini açık bir şekilde ifade etmeli, ders içeriklerini tüm farklılıkları ele alacak biçimde kapsayıcı hale getirmeli, eğitimi tüm öğrencilerin erişebileceği şekilde yeniden dizayn etmeli ve tüm eğitim-öğretim uygulamalarına yansıtıcı bir biçimde yaklaşmalıdır.

Kaynakça

Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7*(3), 5-20. http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/746/Art_7_109_eng.pdf?sequence=1

Ainscow, M., and César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, *21*(3), 231-238. https://www.jstor.org/stable/23421604

Akgün, Z. (2019), Bilgiyi benimseme modeli, bilgiye karşı tutum ve algılanan risk çerçevesinde instagramın üniversite öğrencilerinin satın alma davranışına etkisi: Yozgat Bozok Üniversitesi MYO örneği, *Turkish Journal of Marketing, 4*(2), 62-80. http://dx.doi.org/10.30685/tujom.v4i2.44

Appert, L., Jungels, A., Bean, C., Klaf, S., Irvin, A., and Phillipson, M. (2018). *Guide for inclusive teaching at Columbia*. Columbia Centre for Teaching and Learning. https://ctl.columbia.edu/resources-and-technology/resources/inclusive-teaching-guide/

Armstrong, F. (2008). Inclusive education. In G. Richards, and F. Armstrong (Eds.), *Key issues for teaching assistants: Working in diverse and inclusive classrooms* (s. 1-18). Routledge

Booth, T., Ainscow, M., and Kingston, D. (2002). *Index for inclusion*: *Developing play, learning and participation in early years and childcare*. https://eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20English.pdf

Boroson, B. (2017). Inclusive education: lessons from history. *Educational Leadership*, *74*(7), 18-23. https://eric.ed.gov/?id=EJ1138108

Browne, M., and Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. Bollen and J. Long, (Eds.), *Testing structural equation models* (s. 136-162). Sage Publications.

Butakor, P. K., Ampadu, E., and Suleiman, S. J. (2020). Analysis of Ghanaian teachers' attitudes toward inclusive education, *International Journal of Inclusive*

Education, 24(11), 1237-1252, https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1512661

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (16. Baskı)*. Pegem Akademi.

Campbell, J., Waliczek, B. T. M., and Zajicek, J. M. (1999). Relationship between environmental knowledge and environmental attitude of high school students, *The Journal of Environmental Education, 30*(3), 17-21. https://doi.org/10.1080/00958969909601873

Cattell, R.B. (1978). *The scientific use of factor analysis in behavioral and life sciences*. Plenum.

Çayır, K. (2022). Etik sorumluluk, insan hakları ve kültürel-ahlaki gerekçeler geriliminde Türkiye'de kapsayıcı eğitim. *Reflektif Sosyal Bilimler Dergisi*, *3*(1), 75-90. https://doi.org/10.47613/reflektif.2022.56

Çelik, Ç. (2022). Tanıma ve yanlış tanıma: kapsayıcı eğitim, okullar ve etnisite. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, *25*(2), 146-168. https://doi.org/10.18490/sosars.1111340

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları.* Pegem Akademi.

Davis, L. L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research, 5*(4), 194-197. https://doi.org/10.1016/S0897-1897(05)80008-4

Donohue, D., ve Bornman, J. (2014). The challenges of realising inclusive education in South Africa. *South African Journal of Education*, *34*(2), 1-14. https://doi.org/10.15700/201412071114

Dreyer, L. M. (2017). Inclusive education. In L. Ramrathan, L. Le Grange, and P. Higgs (Eds.), *Education studies for initial teacher development* (s. 383-400). Juta.

Eutsler, J., ve Lang, B. (2015). Rating scales in accounting research: The impact of scale points and labels. *Behavioral Research in Accounting*, *27*(2), 35-51. https://doi.org/10.2308/bria-51219

Eşici, H., ve Doğan, Y. (2020). Psikolojik danışman ve sınıf öğretmeni adaylarının kapsayıcı eğitim günlükleri. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, *1*(2), 29-53. https://dergipark.org.tr/en/pub/jierp/issue/59335/840837

Forlin, C., and Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *39*(1), 17-32. https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850

Göransson, K., and Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings–a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, *29*(3), 265-280. https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545

Halinen, I., and Järvinen, R. (2008). Towards inclusive education: the case of Finland. *Prospects*, *38*(1), 77-97. https://doi.org/10.1007/s11125-008-9061-2

Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford University Press.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. Basım). Nobel Yayıncılık.

Kim, Y. W. (2014). Inclusive education in South Korea. *International Journal of Inclusive Education*, *18*(10), 979-990. https://doi.org/10.1080/13603116.2012.693402

Knight, C., and Crick, T. (2022). Inclusive education in Wales: Interpreting discourses of values and practice using critical policy analysis. *ECNU Review of Education*, *5*(2), 258-283. https://doi.org/10.1177/20965311211039858

Kozikoğlu, İ., ve Yıldırımoğlu, S. (2021). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 226-244. https://doi.org/10.53444/deubefd.827397

Kryshtanovych, M., Kryshtanovych, S., Stechkevych, O., Ivanytska, O., and Huzii, I. (2020). Prospects for the development of inclusive education using scientific and mentoring methods under the conditions of post-pandemic society. *Postmodern Openings/Deschideri Postmoderne*, *11*(2), 73-88. https://doi.org/10.18662/po/11.2/160

Lancaster, J., and Bain, A. (2010). The design of pre-service inclusive education courses and their effects on self-efficacy: A comparative study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *38*(2), 117-128. https://doi.org/10.1080/13598661003678950

Meydan, C.H., ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Detay Yayıncılık.

Meyers, L.S, Gamst, G., and Guarino, A.J. (2006). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. SAGE Publications.

Minott, M. (2019). Reflective teaching, inclusive teaching and the teacher's tasks in the inclusive classroom: A literary investigation. *British Journal of Special Education*, *46*(2), 226-238. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12260

Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, *32*(1), 3-17. https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964

Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020–How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, *36*(3), 358-370. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2020.1754547

Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS for windows third edition.* Open University Press.

Peters, S. J. (2003). Inclusive education: Achieving education for all by including those with disabilities and special education needs. *Washington, The World Bank*, *26690*, 1-133. http://documents1.worldbank.org/curated/en/614161468325299263/pdf/266900WP0English0Inclusive0Education.pdf

Peters, S. J. (2007). "Education for all?" A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, *18*(2), 98-108. https://doi.org/10.1177/10442073070180020601

Pivik, J., McComas, J., and Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional children*, *69*(1), 97-107. https://doi.org/10.1177/001440290206900107

Preston, C. C., and Colman, A. M. (2000). Optimal number of response categories in rating scales: reliability, validity, discriminating power, and respondent preferences. *Acta psychologica*, *104*(1), 1-15. https://doi.org/10.1016/S0001-6918(99)00050-5

Sakız, H. (2022). Kapsayıcı eğitimin psikolojisi: Güncel eğilimler, güncellenen uygulamalar. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice, 4*(1), 1-26. https://doi.org/10.37233/TRSPED.2020.0120

Sarıcı Bulut, S., Sabancı, O., Şahin, M. G., Dağlıoğlu, H. E., Turupcu Doğan, A., Ömeroğlu, E., Karataş, S., Kukul, V., ve Kılıç Çakmak, E. (2018). Üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin bulunduğu kapsayıcı eğitim ortamlarında eğitimsel uygulamalar ölçeğinin geliştirilmesi - İlkokul öğretmen formu. *Turkish Studies - Educational Sciences*, *13*(11), 1153-1172. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.

Schuelka, M. J. (2018). *Implementing inclusive education*. https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/14230/374_Implementing_Inclusive_Education.pdf?sequence=1

Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma* (2. Baskı). Anı Yayıncılık.

Shaeffer, S. (2019). Inclusive education: A prerequisite for equity and social justice. *Asia Pacific Education Review*, *20*(2), 181-192. https://doi.org/10.1007/s12564-019-09598-w

Stella, C. S. C., Forlin, C., and Lan, A. M. (2007). The influence of an inclusive education course on attitude change of pre-service secondary teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *35*(2), 161-179. https://doi.org/10.1080/13598660701268585

Suhr, D. D. (2006). *Exploratory or confirmatory factor analysis* [Sözlü Bildiri], 31st Annual SAS Users Group International Conference, SAS Institute, Inc, Cary.

Taneri, P. O. (2017, 27-29 Nisan). *Demokratik ve kapsayıcı eğitimin önündeki engelleri aşmada ilk adım: öğretmen eğitimi* [Sözlü Bildiri]. ULEAD 2017 Annual Congress, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Taneri, P. O., Özbek, Ö. Y., Altunoğlu, A., Avcı, E., ve Aşiret, S. (2020, 23-24 Aralık). *Kapsayıcı eğitime yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması* [Sözlü Bildiri]. 8. Uluslararası Sosyal Beşeri ve Eğitim Bilimleri Kongresi. Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Online.

United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities. (2016). *General comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education*. 1620881 (un.org)

Ünal, R., ve Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, *2*(1), 23-42. https://dergipark.org.tr/en/pub/jietp/issue/54500/698889

Yada, A., Tolvanen, A., and Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and Teacher Education*, *75*, 343-355. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.011

Zoller, N. J., Ramanathan, A. K., and Yu, M. (1999). The relationship between school culture and inclusion: How an inclusive culture supports inclusive education. *Qualitative Studies in Education, 12*(2), 157-174. https://doi.org/10.1080/095183999236231

Ekler

EK 1. Kapsayıcı Eğitim İlkelerini Benimseme Ölçeği (KEİBÖ)

Sayın Öğretmenim, Bu ölçekte çeşitli maddeler yer almaktadır. Lütfen bu maddeleri, 1 ile 7 puan aralığında, sizi hiç tanımlamayan maddeler için "1"; sizi tamamen tanımlayan maddeler için "7" puan vererek puanlayınız. Sizi belirli düzeyde tanımlayan durumlar için 2, 3, 4, 5 ve 6 puan verebilirsiniz. Puanlamada karalama, X, √ vb. bir seçeneği kullanabilirsiniz. Çalışmaya sunduğunuz katkıdan dolayı teşekkür ederiz.	(1) Beni hiç tanımlamıyor.	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7) Beni tamamen tanımlıyor
(1) Öğrencileri tanımaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(2) Kişisel öğrenme sürecimi öğrencilerle paylaşırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(3) Öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulunmalarını sağlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(4) Öğrencilerin kendilerini diledikleri gibi tanımlamalarına izin veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(5) Öğrencilerin isimlerini doğru telaffuz ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(6) Her öğrenciye eşit saygıyla yaklaşırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(7) Öğrenciyi ait olduğu kültürel grup adına konuşmaya zorlamam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(8) Öğrencilerle etkileşimde bulunurken, kalıp yargıları (düşünceleri) sürdürmem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(9) Kimi öğrenciler için aşırı koruyucu veya aşırı katı davranmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(10) Öğrenci potansiyellerini desteklemede eşitlikçi olurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(11) Öğrencilerin başarılı olmaları için yüksek standartlar belirler, bu konuda onları desteklerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)

(12) Öğrencilerin sınıf içi sorunlardaki rolleri üzerine düşünmelerini sağlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(13) Sınıf içi sorunları ertelemeden ve yeterince zaman vererek ele alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(14) Sınıfta meydana gelen bir sorunu sınıfta ele alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(15) Saldırgan bir eylemde bulunan öğrenciyi -iyi niyet ihtimali olsa bile- görmezden gelmem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(16) Öğrencinin sınıfta kendini ne kadar rahat hissettiği konusunda geri bildirim isterim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(17) Öğrencilerle dersin hedeflerini paylaşırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(18) Öğrencilerle değerlendirme ölçütlerini önceden paylaşırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(19) Ödevleri açıkça ve ayrıntılı bir şekilde anlatırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(20) Ödevlere ilişkin örnek çalışmalar gösteririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(21) Ödevlere ilişkin örnek çalışmaları öğrencilerle beraber değerlendiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(22) Değerlendirme sistemimi ve ödevlerin zorluğunu gözden geçiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(23) Her öğrencinin kendini gösterebileceği düşük zorlukta ödevler veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(24) Zamanında, net ve beklenen performansa yönelik dönüt veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(25) Hayata geçirdiğim hangi eğitim süreçlerinin değiştirilmesi gerektiğini düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(26) Sınıf sözleşmeleri hazırlarken öğrencileri sürece katarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(27) Öğrencilerden beklediğim davranışlar konusunda onlara model olurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(28) Farklı fikir ve bakış açılarını ele alan ders içerikleri tercih ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)

(29) Sınıftaki belli bir grubun deneyimlerini standart olarak kabul etmem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(30) Basmakalıp düşünceler barındıran materyallerden kaçınırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(31) Farklı art alanlara sahip yazarlara ait içeriklerden faydalanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(32) Tarihsel olarak yeterince temsil edilmemiş grupların ilgili derse/alana katkılarını anlatırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(33) Derste, tüm öğrencileri kapsayacak biçimde çoklu ve farklı örnekler veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(34) Kullandığım örnek, benzetme, örnek olay, proje ve görsellerde kültürel hassasiyetleri dikkate alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(35) Sosyal içerikli olmayan matematik gibi derslerde de kapsayıcılığı önemserim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(36) Yazılı sınavları tek başına bir başarı göstergesi olarak kabul etmem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(37) Ders materyallerinin ve öğretim teknolojilerinin mutlaka tarafsız olduğunu düşünmem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(38) Öğrenmeyi kolaylaştırmak için destekleyici materyaller (ör. Sözlükler, resimler) sunarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(39) Bilgileri birden çok şekilde (örneğin, multimedya materyalleri için transkriptler hazırlama) sunarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(40) Bilgileri öğrencilerin anlayabileceği bir formatta (örneğin, metin boyutunu artırarak veya parlaklığı değiştirerek) sunarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(41) Öğrencileri, kendi seçtikleri konularda araştırma yapmaya teşvik ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(42) Öğrencilerin sözlü sunum, araştırma ödevi, tasarım projesi gibi seçeneklerini arttırırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)

(43) Öğretimle ilgili inançlarım üzerine düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(44) Bütün kimliklerimin bir sentezi olarak öğrencilerin beni nasıl algıladıkları üzerine düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(45) Beden dilim, iletişim biçimim ve paylaştığım kişisel bilgilerimin, öğrencilerin benimle ilgili algısını nasıl etkilediği üzerine düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(46) Öğrencilere ilişkin önyargılarım (tutumlarım) üzerine düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(47) Öğrencilere ilişkin basmakalıp düşüncelerim üzerine düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(48) Öğrencilerle kurduğum yakınlık ve mesafe üzerine düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(49) Öğrencilerin bana güveni üzerine düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(50) Öğrencilerin benimle ilgili yanlış düşünceleri üzerine düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(51) Sınıftaki zorluklarla nasıl başa çıktığım üzerine düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(52) Sınıfı ve sınıf içi etkinlikleri düzenleme biçimim üzerine düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 53 ● Yaz/2024 ● Sayı: 243, (1255- 1288)

Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Tutumlarının Sosyodemografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Enver DURUALP[1]

1 Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, enverdurualp@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-9979-5506.

Gönderilme Tarihi: 21.02.2023 Kabul Tarihi: 20.07.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1254154

Atıf: "Durualp, E. (2024). Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının sosyodemografik değişkenler açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, *53*(243), 1255-1288. DOI: 10.37669/milliegitim.1254154"

Öz

Araştırmada, öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumlarının yaş, cinsiyet, aile tipi, kardeş sayısı, anne-baba çalışma ve öğrenim durumlarına göre farklı olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma, nicel yönteme dayalı tarama modelinde bir araştırmadır. Eğitim fakültesinde öğrenim gören toplam 317 öğretmen adayı uygun örnekleme yöntemiyle araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında "Genel Bilgi Formu" ve "Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada veriler, etik onay alındıktan sonra, yüz yüze yöntemle toplanmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde ve ortalama gibi betimsel istatistikler ile Kolmogorov-Smirnov, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testlerinden yararlanılmıştır. Yapılan analizlerde, öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ile cinsiyet, aile tipi, kardeş sayısı ve anne-baba çalışma durumuna göre anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur ($p<0,05$). Buna göre, kadınların eşitlikçi cinsiyet, kadın cinsiyet, evlilikte cinsiyet, geleneksel cinsiyet ve erkek cinsiyet rollerine ait tutum puanlarının yüksek; geniş ailede bulunanların eşitlikçi cinsiyet, kadın cinsiyet, evlilikte cinsiyet ve geleneksel cinsiyet rollerine ait tutum puanlarının düşük; bir kardeşe sahip olanların kadın cinsiyet ve geleneksel cinsiyet rollerine ait tutum puanlarının yüksek; annesi çalışanların kadın cinsiyet, evlilikte cinsiyet ve geleneksel cinsiyet rollerine ait tutum puanlarının yüksek; babası çalışanların erkek cinsiyet rolüne ait tutum puanlarının yüksek olduğu saptanmıştır ($p<0,05$).

Anahtar Kelimeler: *öğretmen adayları, toplumsal cinsiyet, toplumsal cinsiyet rolleri*

An Investigation of Pre-Service Teachers' Attitudes Towards Gender Roles in Terms of Sociodemographic Dimensions

Abstract

In the study, some sociodemographic variables related to pre-service teachers' attitudes towards gender roles were examined. This research is a survey model based on quantitative methods. A total of 317 students studying at the faculty of education of a state university were included in the study group of the research by convenient sampling method. "General Information Form" and "Gender Roles Attitude Scale" developed by Zeyneloğlu and Terzioğlu (2011) were used to collect data. In the study, data were collected by face-to-face method after ethical approval was obtained. In the analysis of the data, descriptive statistics such as frequency, percentage, average and Kolmogorov-Smirnov, Mann Whitney U and Kruskal Wallis tests were used. In the analyzes made, it was found that students' attitudes towards gender roles differed significantly according to gender, family type, number of siblings, and working status of parents ($p<0.05$). Accordingly, women's attitudes towards egalitarian gender, female gender, gender in marriage, traditional gender and male gender roles are high; students in extended families had low scores on egalitarian gender, female gender, gender in marriage, and traditional gender roles; students who have one sibling have high attitudes towards female gender and traditional gender roles; students whose mothers are working have high scores on female gender, gender in marriage and traditional gender roles; It was determined that the students whose fathers were working had higher male gender role attitude scores ($p<0.05$).

Keywords: *gender, gender roles, pre-service teachers*

Giriş

Türk toplumu, cinsiyet eşitliğini teşvik etmede uluslararası toplumun gerisinde kalmıştır (UNPD, 2022; WEF, 2022). Bu durum, Türkiye'nin sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşma çabalarını olumsuz etkilemiş ve Türkiye, Sürdürülebilir Kalkınma Raporu'nda sıralanan 163 ülke arasında 71. sırada yer almıştır (Sachs vd., 2022). Kuşkusuz uluslararası raporlara yansıyan toplumsal cinsiyet eşitsizliğini gidermeye yönelik girişimlerin en başta eğitim alanında olması, önemlidir. Çünkü farklı alanlardaki toplumsal eşitsizliklerin giderilmesi daha çok nitelikli ve kapsayıcı yönleri ağır basan sürdürülebilir eğitim ile olasıdır. Eğitimin paydaşları arasında yer alan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının cinsiyet rolleri açısından eşitlikçi bir tutuma sahip olmaları, toplumsal cinsiyet eşitliğinin temel alındığı bir toplumun inşasında önemli bir argümandır.

Gerçekten de bir toplumda toplumsal cinsiyet eşitsizliği başta olmak üzere her türlü ayrımcılıkla mücadeleye katkı sunması beklenen sürdürülebilir eğitim (Bulut ve Çakmak, 2018) UNESCO'nun rapor ve belgelerinde belirtildiği gibi insanların yaşamlarını iyileştirmek ve sürdürülebilir kalkınmayı ilerletmek için kritik öneme sahiptir (UNESCO, 2015a; UNESCO, 2015b). Bu nedenle Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri'nin dördüncüsü nitelikli eğitime yöneliktir. Buna göre sürdürülebilir kalkınmanın nitelikli ve kapsayıcı eğitimi, özellikle üniversite eğitimine dahil olan genç neslin sürdürülebilir yaşam için toplumsal cinsiyet eşitliği ekseninde eğitilmesini hedefler.

Bireylerin cinsiyetlerine bakılmaksızın aynı hak ve fırsatlara sahip olması ve aynı ilkelere göre davranılması gerektiği fikrine dayanan eşitlikçi cinsiyet rolü (Kulik, 2018; Walby, 2005) ile bireyin cinsiyeti ve eğitim düzeyi arasında bir ilişki kurulmuş, kadınların erkeklerden ve yüksek eğitimli kadınların daha düşük eğitim düzeyine sahip kadınlara göre daha çok eşitlikçi tutumlara sahip oldukları saptanmıştır (Diaz ve Sellami, 2014). Ayrıca son yıllarda yapılan birçok araştırma, üniversite öğrencilerinin cinsiyet rolleri açısından hem geleneksel (Keith, 2002; Kimberly & Mahaffy, 2002; Rosenkrantz, 1986; Sallan-Gül vd., 2013) hem de eşitlikçi tutumlara sahip olduklarını ortaya koymaktadır (Aydın vd., 2016; Karasu vd., 2017; Önder vd., 2013).

Birçok Batı toplumu kadının geleneksel rollerine vurgu yaparak ev dışında iş bulması yerine tam zamanlı evde çalışmasını ve ailesini beslemesi gerektiğini öngörür (Blackstone, 2003). Bu bağlamda Türkiye'de yürütülen bir araştırmada öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitsizliğini destekleyen metaforlar aracılığıyla karşı cinsi tanımladıkları; bununla birlikte kadın öğretmen adaylarının geleneksel toplumun empoze ettiği anne ve eş rolünü içselleştirdikleri bulunmuştur (Aslan, 2015). Benzer şekilde üniversite öğrencilerini kapsayan bir diğer araştırmada, aile babası olan tüm erkekler çalışan, ailevi sorumlulukları ciddiye alan ve aynı zamanda ailesiyle güçlü bir duygusal ilişkisi olan iddialı kişiler olarak geleneksel yönleriyle tanımlanmıştır (England, 1992).

Kadın ve erkek cinsiyet rollerine ilişkin geleneksel bakış açısı özellikle ev işlerinde kendini hissettirir. Ev işleri, evli çiftler için toplumsal cinsiyetin üretildiği alandır. Kadınlardan yemek pişirme, temizlik, alışveriş ve çamaşır yıkama gibi işlere daha fazla zaman ayırması, erkeklerden de kadınlara özgü bu ev işlerinden kaçınması ve daha çok tamirat işlerini üstlenmesi beklenir. Evliliğin doğası gereği ev işleri için cinsiyete dayalı normatif beklentiler oldukça belirgin ve güçlüdür. Ev işi, kadınların ve erkeklerin cinsiyet rollerini yerine getirmelerine olanak tanıyan bir araç olarak tanımlandığında evli kadınların daha fazla iş yapmasını ve evli erkeklerin bekârlara göre daha az ev işi yapmasını beklemek olasıdır (Schneider, 2012). Gerçekten de evli erkeklerin birlikteliği olanlara göre daha az ev işi yaptığı; buna karşın evli kadınla-

rın da birlikteliği olanlardan daha fazla ev işi yaptığı görülmektedir (akt. Schneider, 2012). Dahası evli erkekler, erkeklere özgü ev işlerinde bekâr erkeklere göre daha fazla zaman harcarken, evli kadınların daha çok kadınlara özgü ev işlerinde uzmanlaştığı görülür (akt. Schneider, 2012). Diğer yandan ev ve işyerlerinde cinsiyet rollerinin geleneksel olarak paylaşılmasına yönelik halk desteği son yıllarda azalmıştır. Bu yöndeki toplumsal değişme, kadınların ve annelerin işgücüne katılımındaki artışın bir sonucu olabilir (Scott ve Clery, 2013).

Toplumsal cinsiyet eşitsizliği bir ülkede yaşayan ve bir toplumun üyesi olan çoğu insanın ortak sorunudur. Özellikle ataerkil toplumlarda toplumsal cinsiyet eşitliği gibi hassas konular gündeme geldiğinde, bu tür hassas konulara ilişkin toplumsal bilincin oluşumunda kilit rol oynayacak birtakım toplumsal kategorilere ihtiyaç duyulur. Bu kategorilerin başında da kuşkusuz öğretmenler gelir. Zira öğretmenlik, öğretmenin sadece akademik alanda değil, sosyal ortamda da görev yaptığı bir meslektir. Toplumsal değişmenin temsilcileri olan öğretmenler, okullarda cinsiyet eşitliğini teşvik ederken yetişmekte olan çocuk ve genç neslin zihniyetini değiştirerek toplumsal cinsiyet ile ilgili kalıplaşmış yargıları toplumdan uzaklaştıran kişilerdir (Srivastava, 2017). Ancak öğretmenler, okullarda süregelen toplumsal cinsiyet eşitsizliğini kullandıkları dil ve söylemlerin yanı sıra yaklaşım ve tutumları ile de açıkça dışa vurmaktadırlar (Allana vd., 2010; Vizcarra-Garcia, 2021). Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin cinsiyet farkındalıkları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı (Tsouroufli, 2002); ayrıca öğretmenlerin cinsiyetçi davranışlarının okul öncesi dönemden başlayarak üniversite eğitimini de içine alan uzun yıllar boyunca eğitimin her kademesinde açık ya da örtülü biçimlerde devam ettiği ve bunun görünüş ve giyinişe müdahale, karşı cins arkadaşlıklarında suçlama ve baskı uygulama, derslik içi tartışmalarda kızlara söz vermeme ve sorularını dikkate almama, derslikte kız ve erkek öğrencileri oturtma düzeni, ders içeriğini cinsiyete göre ayrıştırma, dayak ve ceza, okul ve sınıf başkanlıkları gibi farklı alanlarda geniş bir çeşitlilik gösterdiği raporlanmıştır (Tan, 2008). Oysaki öğretmenlerin toplumsal cinsiyete duyarlı bir öğrenme sürecini düzenlemesi, kadın-erkek eşitliğini göz ardı etmeden ders planlarını hazırlaması ve işlemesi ayrıca öğrenme çıktılarını değerlendirerek toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik uygun öğrenme yaklaşımlarını benimsemesi gerekmektedir (Wibowo, 2010). Zira eğitimde cinsiyet eşitliği politikaları oluşturmanın temel amacı geleneksel cinsiyet rolleri ve kalıp yargılarıyla mücadele etmektir (Eurydice, 2010). Dolayısıyla sürdürülebilir eğitimin toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya ilişkin hedeflerine ulaşılmasında en önemli katkıyı bu konuda iyi yetişmiş öğretmenler sağlayabilir. İyi yetişmiş ve toplumsal cinsiyet farkındalığına sahip öğretmenler, öğrencilerini eleştirel düşünmeye ve cinsiyet kalıp yargılarını sorgulamaya teşvik etmeli, cinsiyet ayrımı yapmadan bütün öğrencilerine eşit fırsatlar sunarak toplumsal cinsiyete duyarlı öğrenmenin kapı ara-

layıcıları olmalı (Eurydice, 2010), hem sözlü hem de yazılı öğretimi sunarken belirli bir cinsiyetin aşağılanmadığı her iki cinsiyeti de kapsayan bir dili kullanmaya özen göstermelilerdir (Vizcarra-Garcia, 2021). Bu nedenle mevcut veya aday öğretmenlerin bu konularda eğitim alması, cinsiyet konularında bilgiye erişimlerinin sağlanması ve toplumsal cinsiyet eşitliği ve rolleri ile ilgili tutum, algı ve bilgilerinin belirlenmesi sürdürülebilir eğitim açısından çok önemlidir (Eurydice, 2010).

Kuşkusuz okullar toplumsal cinsiyet rollerinin öğrenildiği yerlerdir. Okullarda öğrencileri için rol model olan öğretmenler, öğrencileriyle kurdukları ilişkilerinde çoğu zaman farkında olarak veya olmayarak toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ve rolleri ile örüntülenmiş davranış kalıplarıyla hareket ederler (Esen, 2013). Bu durum okullarda sınıf içi etkinlikler yoluyla toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yeniden üretimine hizmet eder (Chapman, 2023, McLaren, 2011). Devletin ideolojik aygıtları arasında sayılan eğitim ve okul sistemi hâkim ideolojinin yanı sıra toplumun baskın değerlerini de yetişmekte olan genç nesillere aktararak toplumsal farklılıkların ve verili iktidar ilişkilerinin devamını sağlar (Althusser, 2002). Okullarda toplumsal cinsiyetin toplumsallaştırılması, öğretmenlerce kızların kadınsı bir ideale doğru sosyalleştirilmesi, kızların sessiz ve sakin oldukları için övülmesi, erkelerin aktif olmaya, konuşmaya ve bağımsız düşünmeye teşvik edilmesi toplumun küçük yaşlardan itibaren erkek ve kadın olmaya yüklediği farklı durumlara işaret ederken (Chapman, 2023) okullar sistematik bir biçimde örgütlenip toplumsal cinsiyet rejiminin devamından yana bir pozisyon alarak toplumsal cinsiyetin yeniden üretilmesini sağlar. Bu nedenle, öğretmenlik statüsünü henüz işgal etmeyen öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ait eşitlikçi bir perspektif geliştirmesi okullarda verilen eğitimin sürdürülebilirliği ve niteliği açısından oldukça önemlidir.

Toplumsal Cinsiyet Rolü Tutumlarında Arka Plan Değişkenleri

Daha önce yapılan araştırmalar arka plan değişkenlerinin bireylerin cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarında farklılığa yol açabileceğini ortaya koymaktadır (Davis and Greenstein, 2009). Bireyin cinsiyet rollerine yönelik algısı, erken çocukluk döneminden itibaren cinsiyete dayalı toplumsallaşma aracılığıyla inşa edilir. Bu bağlamda bu araştırmada öğretmen adaylarının cinsiyet rollerine yönelik tutumlarını açıklamak için toplumsallaşma sürecinin göstergeleri olan birtakım temel arka plan değişkenlerinin katkısı test edilmiştir. Bu değişkenler yaş, cinsiyet, aile tipi, kardeş sayısı, anne-baba çalışma durumu, anne-baba eğitim durumu değişkenleri ile açıklanabilir.

Yaş; alan yazın, cinsiyet rolü tutumları ile yaş arasında tutarsız bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular tutarsız olsa da daha çok genç öğrencilerin lehinedir (Spence ve Hahn, 1997). 18-35 yaş arası bireyleri kapsayan bir araştırmada,

yaş ilerledikçe toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin geleneksel inancın sürekli olarak gerilediği tespit edilmiştir (McDermott ve Schwartz, 2013). Buna karşın İspanya'da yapılan araştırmalarda ise daha yaşlı yetişkinlerde daha çok geleneksel tutumlar tespit edilmiştir (Domínguez, 2010; Rollero, 2013). Türkiye'de de üniversite öğrencilerini kapsayan bir araştırmada cinsiyet rollerine yönelik tutumların yaşın artışıyla birlikte daha geleneksel hale geldiği bulunmuştur (Özkan-Ertoy, 2018).

Cinsiyet; üniversite öğrencilerine ve gençlere yönelik yapılan araştırmalarda cinsiyet rolleri tutumunun kadınlar lehine farklılaştığı belirlenmiştir. ABD'de son yıllarda yapılan pek çok araştırmada kadınların erkeklerden daha eşitlikçi olduğu (Frieze vd. 2003; McHugh ve Frieze, 1997; Twenge, 1997); buna karşın erkeklerin kadınlara göre geleneksel cinsiyet rollerine yönelik tutumları daha çok benimsediği tespit edilmiştir (Dominguez, 2010; Hosseini-Nezhad vd., 2022; Naqvi ve Ahsan, 2021; Pelegrin vd., 2012; Rollero, 2013).

Aile tipi ve kardeş sayısı; daha önce yapılan araştırmalarda çok sayıda çocuğu olan evli çiftlerin geleneksel aile düzenine sahip olduğu ve bu nedenle daha çok geleneksel cinsiyet rollerini içselleştirdikleri bulunmuştur (Thornton vd., 1983; Warner, 1991). Çin'de yürütülen bir araştırmada karşı cinsten kardeşleri olan genç ergenlerin ve tek çocuk olmayan erkek çocukların kardeşi olmayan tek çocuklara göre daha çok geleneksel cinsiyet rollerine sahip oldukları raporlanmıştır (Yu vd., 2022).

Anne-baba çalışma durumu; alan yazında iş gücüne katılımın toplumsal cinsiyete yönelik eşitlikçi söylemi arttırdığını; bununla birlikte istihdamın feminist tutumlar ürettiğini ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır. Çalışan kadınların iş yerlerinde ayrımcılığa maruz kalması nedeniyle eşitsizliği kabullenmesi bu durumun bir gerekçesi olarak ifade edilmiştir (Banazsak ve Plutzer, 1993; Davis ve Robinson, 1991). Ayrıca erkek istihdamının normatif olduğu toplumlarda, bir erkeğin iş statüsünün feminist tutumlarıyla çok az ilişkili olması beklenir. Ancak bir erkeğin eşi istihdama katılıyor ise toplumsal cinsiyete ilişkin konularda daha özgürlükçü olması olasıdır (Bolzendahl ve Myers, 2004).

Anne-baba eğitim durumu; çalışmalar yüksek eğitim seviyesi ile eşitlikçi cinsiyet rolü tutumları arasında bir bağ olduğunu ortaya koymuştur (Brooks ve Bolzendahl, 2004; Domínguez, 2010; Harris ve Firestone, 1998; Parboteeah vd., 2008; Rollero, 2013). Ayrıca yüksek eğitimli kadınların kariyer yapma olasılıkları diğerlerine göre daha yüksektir. Yüksek eğitimli kadınlar açısından cam tavan etkisini ortadan kaldırarak kadınların daha yüksek kazanç elde etmesini sağlayabilir (Bolzendahl ve Myers, 2004). Bununla birlikte genel olarak çocuklar için birincil kadın modeli annedir. Yüksek eğitimli ve dolayısıyla toplumsal cinsiyet eşitliğine daha yatkın olan

annelerin feminist tutumlarını çocuklarına aktarma olasılıkları daha yüksektir (Powell ve Steelman, 1982).

Bu bilgiler ışığında öğretmen adaylarının sosyal ve demografik arka plan niteliklerini belirlemek ve bunların cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarına etkisini incelemek bu araştırmanın temel amacını ortaya koymaktadır. Arka plan değişkenleri ile öğretmen adaylarının cinsiyet rolü tutumları arasındaki ilişkinin test edilmesi, doğası gereği betimleyici ve keşfedici olacak ve alt amaçlar doğrultusunda araştırma gerçekleştirilecektir. Araştırmanın temel amacına bağlı olarak oluşturulan alt amaçlar aşağıda sıralanmış ve bunlara cevap aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyete yönelik tutumları yaşa göre farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyete yönelik tutumları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyete yönelik tutumları aile tipine göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyete yönelik tutumları kardeş sayısına göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyete yönelik tutumları annenin çalışmasına göre farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyete yönelik tutumları babanın çalışmasına göre farklılık göstermekte midir?
7. Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyete yönelik tutumları annenin öğrenimine göre farklılık göstermekte midir?
8. Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyete yönelik tutumları babanın öğrenimine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının bazı sosyodemografik değişkenler açısından incelendiği araştırma, tarama modelinde nicel bir araştırmadır. Tarama modeli, geçmişte veya günümüzdeki bir durumu var olduğu haliyle betimlerken araştırma konusunu kendi şartları içinde olduğu gibi tanımlamaya çalışır (Büyüköztürk vd., 2020).

Çalışma Grubu

Bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde 2021-2022 akademik yılında öğrenim gören toplam öğretmen adayı sayısı 1792'dir. Araştırmanın örneklem hacmini hesaplamak üzere güç analizi yapılmıştır. Araştırmanın örneklem hacmi %95 güven aralığında %5 hata payı ile 317 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada hem ulaşılması kolay, uygun ve gönüllü katılımcılara ulaşmak hem de araştırmaya hız kazandırmak için uygun örnekleme yöntemi seçilmiş (Gravetter ve Forzano, 2012) ve çalışma grubunun belirlenmesi için araştırmanın yürütüldüğü fakültenin bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayı sayısı dikkate alınarak oranlama yapılmıştır. Buna göre, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında öğrenim gören 60; Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi bölümünde öğrenim gören 93; Temel Eğitim bölümünde öğrenim gören 53; Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi bölümünde öğrenim gören 66 ve İngilizce programında öğrenim gören 45 gönüllü öğretmen adayı araştırmaya alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyodemografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin Bazı Sosyodemografik Özelliklerin Dağılımı

		n	%
Yaş	17-20 yaş	188	59,3
	21-24	119	37,5
	25 ve üzeri	10	3,2
Cinsiyet	Kadın	218	68,8
	Erkek	99	31,2
Aile Tipi	Çekirdek aile	267	84,2
	Geniş aile	34	10,7
	Tek ebeveynli aile	16	5,0
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	12	3,8
	1 kardeş	124	39,1
	2 kardeş	94	29,7
	3 ve üzeri	87	27,4
Anne Çalışma Durumu	Çalışıyor	92	29,0
	Çalışmıyor	225	71,0
Baba Çalışma Durumu	Çalışıyor	256	80,8
	Çalışmıyor	61	19,2

Anne Öğrenim Durumu	Okur-yazar değil	17	5,4
	Okur-yazar	8	2,5
	İlkokul mezunu	140	44,2
	Oratokul mezunu	44	13,9
	Lise mezunu	73	23,0
	Üniversite ve üzeri	35	11,0
Baba Öğrenim Durumu	Okur-yazar değil	5	1,6
	Okur-yazar	6	1,9
	İlkokul mezunu	85	26,8
	Oratokul mezunu	51	16,1
	Lise mezunu	92	29,0
	Üniversite ve üzeri	78	24,6

Tablo 1'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %59,3'ünün 17-20 yaş aralığında, %68,8'inin kadın olduğu, %84,2'sinin çekirdek aileye mensup, %39,1'inin bir kardeşe sahip, annelerinin %44,2'sinin ilkokul mezunu, babalarının %29'unun lise mezunu olduğu, annelerinin %71'inin çalışmadığı, buna karşın babalarının %80,8'inin çalıştığı belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Genel Bilgi Formu, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik ve sosyal arka plan özelliklerini belirlemek amacıyla yöneltilen yaşına, cinsiyetine, öğrenim gördükleri bölüme, aile tipine, kardeş sayısına ve anne-babalarına yönelik soruları içermektedir.

Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutum Ölçeği (TCRTÖ), Zeyneloğlu ve Terzioğlu (2011) tarafından üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. TCRTÖ, 38 maddeden oluşan beş dereceli likert tipi bir ölçektir. Ölçek maddeleri, Tamamen katılıyorum (5) ile Kesinlikle katılmıyorum (1) arasında puanlandırılmaktadır. Ölçekteki 26 madde ise ters puanlanmaktadır. Bu puanlamaya göre ölçekten alınabilecek en düşük puan '38'; en yüksek puan ise '190' olarak hesaplanmaktadır. Puan ortalaması 95 ve üzerinde ise katılımcıların eşitlikçi tutuma sahip olduğu, 95 puanın altında ise geleneksel tutuma sahip olduğu ifade edilmektedir. Yapılan madde analizine göre, %27'lik alt ve üst gruplar için hesaplanan t değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olduğu tespit edilmiştir. Döndürülmüş temel bileşenler analizi sonucuna göre ölçekteki maddelerin faktör yüklerinin "0,35-0,79" arasında olduğu ve ölçeğin, "Eşitlikçi Cinsiyet Rolü", "Kadın Cinsiyet Rolü", "Evlilikte Cinsiyet Rolü", "Geleneksel Cinsiyet Rolü" ve "Erkek Cinsiyet Rolü" olmak üzere 5 alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Ölçekte "Erkeğin evde her dediği yapılmalıdır", "Ailede ev işleri, eşler arasında eşit paylaşılmalıdır", "Dul kadın da dul erkek gibi yalnız başına yaşayabilmelidir", "Bir kadın

akşamları tek başına sokağa çıkabilmelidir" gibi maddeler yer almaktadır. Ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach's Alpha katsayıları sırasıyla 0,78, 0,80, 0,78, 0,78 ve 0,72 olarak bulunmuştur (Zeyneloğlu ve Terzioğlu, 2011).

Bu araştırmada alt boyutların güvenirlik analizleri tekrarlanmıştır. Buna göre; Eşitlikçi Cinsiyet Rolü boyutu (α=0,848), Kadın Cinsiyet Rolü boyutu (α=0,816), Evlilikte Cinsiyet Rolü boyutu (α=0,843), Geleneksel Cinsiyet Rolü boyutu (α=0,821) ve Erkek Cinsiyet Rolü boyutu (α=0,772) için iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır.

Etik Kurul İzni: Araştırmanın yürütülebilmesi için gerekli olan ölçek kullanım izni ve Bartın Üniversitesi Etik Kurulu Başkanlığı'ndan onay alınmıştır (31.01.2022 / 2021-SBB-0541).

Veri Toplama Yöntemi

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına araştırmanın amacı ve yöntemi açıklanmış, aydınlatılmış onamları alınmış ve veri toplama araçlarını eksiksiz doldurmaları sağlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının tamamı veri toplama araçlarını hatasız doldurmuştur. Uygulama yüz yüze yapılmış ve yaklaşık 20-30 dakika sürmüştür.

Araştırma, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde 2021-2022 akademik yılında öğrenim gören öğretmen adayları, öğretmen adaylarının veri toplama araçlarına verdikleri yanıtlar, çoğunluğunun kadın olması ve 1 Mart-1 Haziran 2022 tarihleriyle sınırlıdır.

Verilerin Analizi

Kolmogorow-Smirnov normallik testi sonucuna göre; ölçeğin alt boyutlarından alınan puanların normal dağılıma uygun olmadığı tespit edilmiştir ($p<0,05$) (Büyüköztürk, 2020).

Araştırmada normal dağılım göstermediği saptanan verilerin analizinde parametrik olmayan Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri kullanılmış, değerlendirmelerde ise istatistiksel anlamlılık sınırı $p<0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarından toplanan verilerin analizleri doğrultusunda ortaya çıkan bulgulara yer veilmiştir. Tablo 2'de TCRTÖ'ye ilişkin betimsel istatistikler yer almaktadır.

Tablo 2

Ölçek Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyut	Ortalama±Ss	Minimum Puan	Maksimum Puan
Eşitlikçi Cinsiyet Rolü	36,54±5,24	8	40
Kadın Cinsiyet Rolü	31,88±6,51	11	40
Evlilikte Cinsiyet Rolü	37,30±4,43	9	40
Geleneksel Cinsiyet Rolü	32,38±6,19	11	40
Erkek Cinsiyet Rolü	26,61±3,98	6	30
Toplam	164,73±22,63	46	190
Puan Ortalamasına Göre Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutumu		n	%
Eşitlikçi Tutum (95 puan ve üzeri)		313	98,7
Geleneksel Tutum (95 puan altı)		4	1,3

Tablo 2'de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Eşitlikçi Cinsiyet Rolü puan ortalamasının 36,54±5,24, Kadın Cinsiyet Rolü puan ortalamasının 31,88±6,51, Evlilikte Cinsiyet Rolü puan ortalamasının 37,30±4,43, Geleneksel Cinsiyet Rolü puan ortalamasının 32,38±6,19, Erkek Cinsiyet Rolü puan ortalamasının 26,61±3,98 ve toplam puan ortalamasının da 164,73±22,63 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan toplam puan ortalamasına göre öğretmen adaylarının %98,7'sinin 95 ve üzeri puan aldığı yalnızca %1,3'nün bu puanın altında kaldığı tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin eşitlikçi tutumlara sahip oldukları ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumunun yaşa göre analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutumunun Yaşa Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

TCRTÖ Alt Boyutları	Yaş	n	Sıra Ortalaması	sd	x^2	p
Eşitlikçi cinsiyet rolü	17-20	188	162,57	2	1,221	0,543
	21-24	119	155,30			
	25+	10	135,85			
Kadın cinsiyet rolü	17-20	188	162,45	2	0,845	0,655
	21-24	119	152,96			
	25+	10	166,00			
Evlilikte cinsiyet rolü	17-20	188	164,38	2	2,123	0,346
	21-24	119	152,58			
	25+	10	134,35			
Geleneksel cinsiyet rolü	17-20	188	160,72	2	0,174	0,917
	21-24	119	156,25			
	25+	10	159,50			
Erkek cinsiyet rolü	17-20	188	162,77	2	0,827	0,661
	21-24	119	153,26			
	25+	10	156,35			

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya alınan öğretmen adaylarının tutumlarının yaşa göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumunun cinsiyete göre analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutumunun Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

TCRTÖ Alt Boyutları	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Eşitlikçi cinsiyet rolü	Kadın	218	178,62	38939,50	6513,50	0,000
	Erkek	99	115,79	11463,50		
Kadın cinsiyet rolü	Kadın	218	188,32	41054,50	4398,50	0,000
	Erkek	99	94,43	9348,50		
Evlilikte cinsiyet rolü	Kadın	218	187,17	40804,00	4649,00	0,000
	Erkek	99	96,96	9599,00		
Geleneksel cinsiyet rolü	Kadın	218	189,69	41352,50	4100,50	0,000
	Erkek	99	91,42	9050,50		
Erkek cinsiyet rolü	Kadın	218	177,64	38726,50	6726,50	0,000
	Erkek	99	117,94	11676		

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eşitlikçi cinsiyet ($U=6513,00$, $p<0,05$), kadın cinsiyet ($U=4398,50$, $p<0,05$), evlilikte cinsiyet ($U=4649,00$, $p<0,05$), geleneksel cinsiyet ($U=4100,50$, $p<0,05$) ve erkek cinsiyet ($U=6726,50$, $p<0,05$) rollerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı ve kadınların puan ortalamalarının yüksek olduğu saptanmıştır.

Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumunun aile tipine göre analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutumunun Aile Tipine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

TCRTÖ Alt Boyutları	Aile tipi	n	Sıra Ortalaması	sd	x^2	p	Anlamlı Fark
Eşitlikçi cinsiyet rolü	Çekirdek[1]	267	161,88				
	Geniş[2]	34	122,60	2	7,934	0,019	1-2
	Tek Ebeveynli[3]	16	188,31				3-2
Kadın cinsiyet rolü	Çekirdek[1]	267	163,84				
	Geniş[2]	34	113,29	2	9,758	0,008	1-2
	Tek Ebeveynli[3]	16	175,44				3-2
Evlilikte cinsiyet rolü	Çekirdek[1]	267	161,99				
	Geniş[2]	34	120,01	2	9,237	0,010	1-2
	Tek Ebeveynli[3]	16	191,94				3-2
Geleneksel cinsiyet rolü	Çekirdek[1]	267	162,36				
	Geniş[2]	34	120,56	2	7,628	0,022	1-2
	Tek Ebeveynli[3]	16	184,66				3-2
Erkek cinsiyet rolü	Çekirdek	267	163,82				
	Geniş	34	126,12	2	5,561	0,062	
	Tek Ebeveynli	16	148,38				

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolleri ile ilgili eşitlikçi cinsiyet ($\chi^2_{(sd=2,\ n=317)}$=7,934, p<0,05), kadın cinsiyet ($\chi^2_{(sd=2,\ n=317)}$=9,758, p<0,05), evlilikte cinsiyet ($\chi^2_{(sd=2,\ n=317)}$=9,237, p<0,05) ve geleneksel cinsiyet ($\chi^2_{(sd=2,\ n=317)}$=7,628, p<0,05) rollerine ilişkin tutumlarının aile tipine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı, erkek cinsiyet (p>0,05) rollerine ilişkin tutumlarının farklılık göstermediği görülmektedir. Tek ebeveyne sahip öğretmen adaylarının eşitlikçi ve geleneksel cinsiyet rolleri ile birlikte kadın cinsiyet ve evlilikte cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının yüksek olduğu gözlenmektedir.

Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın tespiti için yapılan U testi sonucunda, çekirdek ve tek ebeveynli ailelerde yaşayan öğretmen adaylarının geniş ailede yaşayan öğretmen adaylarına göre eşitlikçi cinsiyet, kadın cinsiyet, evlilikte cinsiyet, geleneksel cinsiyet ve erkek cinsiyet rollerine ait tutumları yüksektir.

Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumunun kardeş sayısına göre analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutumunun Kardeş Sayısına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

TCRTÖ Alt Boyutları	Kardeş Sayısı	n	Sıra Ortalaması	sd	x^2	p	Anlamlı Fark
Eşitlikçi cinsiyet rolü	Tek Çocuk	12	168,21	3	3,619	0,306	
	1	124	162,96				
	2	94	166,48				
	3 ve üstü	87	143,99				
Kadın cinsiyet rolü	Tek Çocuk[1]	12	190,13	3	12,510	0,006	2-4
	1[2]	124	176,02				
	2[3]	94	156,12				
	3 ve üstü[4]	87	133,56				
Evlilikte cinsiyet rolü	Tek Çocuk	12	129,21	3	4,235	0,237	
	1	124	169,19				
	2	94	158,89				
	3 ve üstü	87	148,71				
Geleneksel cinsiyet rolü	Tek Çocuk[1]	12	146,46	3	8,563	0,036	2-4
	1[2]	124	175,34				
	2[3]	94	158,00				
	3 ve üstü[4]	87	138,52				
Erkek cinsiyet rolü	Tek Çocuk	12	177,75	3	5,439	0,142	
	1	124	171,80				
	2	94	151,39				
	3 ve üstü	87	146,40				

Tablo 6, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kadın cinsiyet ($\chi^2_{(sd=3,\ n=317)}$=12,510, p<0,05) ve geleneksel cinsiyet ($\chi^2_{(sd=3,\ n=317)}$=8,563, p<0,05) rollerine ilişkin tutumlarının kardeş sayısına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığını, eşitlikçi cinsiyet, evlilikte cinsiyet ve erkek cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının farklılaşmadığını (p>0,05) göstermektedir.

Yapılan ikili karşılaştırmalara göre, bir kardeşe sahip öğretmen adaylarının üç ve daha çok kardeşe sahip olanlardan kadın cinsiyet ve geleneksel cinsiyet rollerine ilişkin tutumları daha yüksektir.

Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumunun anne çalışma durumuna göre analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutumunun Annenin Çalışmasına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

TCRTÖ Alt Boyutları	Anne Çalışma Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Eşitlikçi cinsiyet rolü	Çalışıyor	92	168,90	15539,00	9439,00	0,199
	Çalışmıyor	225	154,95	34864,00		
Kadın cinsiyet rolü	Çalışıyor	92	177,96	16372,50	8605,50	0,018
	Çalışmıyor	225	151,25	34030,50		
Evlilikte cinsiyet rolü	Çalışıyor	92	177,09	16292,00	8686,00	0,019
	Çalışmıyor	225	151,60	34111,00		
Geleneksel cinsiyet rolü	Çalışıyor	92	178,66	16436,50	8541,50	0,014
	Çalışmıyor	225	150,96	33966,50		
Erkek cinsiyet rolü	Çalışıyor	92	163,89	15078,00	9900,00	0,535
	Çalışmıyor	225	157,00	35325,00		

Tablo 7'ye göre, öğretmen adaylarının kadın cinsiyet ($U=8605,50$, $p<0,05$), evlilikte cinsiyet ($U=8686,00$, $p<0,05$) ve geleneksel cinsiyet ($U=8541,50$, $p<0,05$) rollerinin annelerin çalışmasına göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, annesi çalışan öğretmen adaylarının kadın cinsiyet ve evlilikte cinsiyet rolleri ile birlikte geleneksel cinsiyet rollerine yönelik tutumları da yüksek bulunmuştur. Öğretmen adaylarının eşitlikçi cinsiyet ve erkek cinsiyet rollerine ilişkin tutumları annelerinin çalışmasına göre farklı değildir ($p>0,05$).

Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumunun baba çalışma durumuna göre analiz sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutumunun Babanın Çalışmasına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

TCRTÖ Alt Boyutları	Baba Çalışma Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Eşitlikçi cinsiyet rolü	Çalışıyor	256	160,02	40964,50	7547,50	0,672
	Çalışmıyor	61	154,73	9438,50		
Kadın cinsiyet rolü	Çalışıyor	256	161,04	41225,50	7286,50	0,416
	Çalışmıyor	61	150,45	9177,50		
Evlilikte cinsiyet rolü	Çalışıyor	256	161,61	41372,00	7140,00	0,279
	Çalışmıyor	61	148,05	9031,00		
Geleneksel cinsiyet rolü	Çalışıyor	256	159,32	40787,00	7725,00	0,897
	Çalışmıyor	61	157,64	9616,00		
Erkek cinsiyet rolü	Çalışıyor	256	163,88	41954,00	6558,00	0,047
	Çalışmıyor	61	138,51	8449,00		

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya alınan öğretmen adaylarının eşitlikçi cinsiyet, kadın cinsiyet, evlilikte cinsiyet ve geleneksel cinsiyet rollerine ilişkin tutumunun babanın çalışma durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ($p>0,05$), buna karşın erkek cinsiyet rolüne ilişkin tutumunun anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir ($U=6558,00$, $p<0,05$).

Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumunun anne öğrenim düzeyine göre analiz sonuçları Tablo 9'de verilmiştir.

Tablo 9

Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutumunun Annenin Öğrenimine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

TCRTÖ Alt Boyutları	Anne Öğrenim Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sd	x^2	p
Eşitlikçi cinsiyet rolü	Okuryazar olmayan	17	135,00	5	7,927	0,160
	Okuryazar	8	93,81			
	İlkokul	140	162,28			
	Ortaokul	44	176,30			
	Lise	73	159,07			
	Üniversite	35	150,56			
Kadın cinsiyet rolü	Okuryazar olmayan	17	121,71	5	9,645	0,086
	Okuryazar	8	103,25			
	İlkokul	140	153,20			
	Ortaokul	44	175,01			
	Lise	73	166,31			
	Üniversite	35	177,70			
Evlilikte cinsiyet rolü	Okuryazar olmayan	17	141,74	5	7,679	0,175
	Okuryazar	8	117,94			
	İlkokul	140	162,95			
	Ortaokul	44	184,41			
	Lise	73	149,78			
	Üniversite	35	148,27			
Geleneksel cinsiyet rolü	Okuryazar olmayan	17	119,44	5	7,407	0,192
	Okuryazar	8	105,19			
	İlkokul	140	159,29			
	Ortaokul	44	165,67			
	Lise	73	161,53			
	Üniversite	35	175,67			
Erkek cinsiyet rolü	Okuryazar olmayan	17	146,65	5	3,768	0,583
	Okuryazar	8	137,88			
	İlkokul	140	163,26			
	Ortaokul	44	168,35			
	Lise	73	161,10			
	Üniversite	35	136,66			

Tablo 9'a göre, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumunun annenin öğrenimine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı saptanmıştır (p>0,05).

Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumunun baba öğrenim düzeyine göre analiz sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutumunun Babanın Öğrenimine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

TCRTÖ Alt Boyutları	Baba Öğrenim Durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	x^2	p
Eşitlikçi cinsiyet rolü	Okuryazar olmayan	5	150,30	5	3,069	0,689
	Okuryazar	6	123,50			
	İlkokul	85	156,16			
	Ortaokul	51	152,73			
	Lise	92	170,52			
	Üniversite	78	155,89			
Kadın cinsiyet rolü	Okuryazar olmayan	5	125,70	5	2,353	0,798
	Okuryazar	6	146,75			
	İlkokul	85	153,81			
	Ortaokul	51	156,84			
	Lise	92	157,73			
	Üniversite	78	170,63			
Evlilikte cinsiyet rolü	Okuryazar olmayan	5	131,90	5	3,532	0,618
	Okuryazar	6	114,42			
	İlkokul	85	167,57			
	Ortaokul	51	161,62			
	Lise	92	160,70			
	Üniversite	78	151,11			
Geleneksel cinsiyet rolü	Okuryazar olmayan	5	184,20	5	1,868	0,867
	Okuryazar	6	143,50			
	İlkokul	85	153,69			
	Ortaokul	51	157,21			
	Lise	92	156,13			
	Üniversite	78	168,92			
Erkek cinsiyet rolü	Okuryazar olmayan	5	171,50	5	0,678	0,984
	Okuryazar	6	156,42			
	İlkokul	85	160,57			
	Ortaokul	51	151,02			
	Lise	92	162,43			
	Üniversite	78	157,86			

Araştırmaya katılan öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının baba öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği Tablo 10'da yer almaktadır ($p>0,05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Üniversitelerin toplumsal yaşamı domine eden ekonomik, sosyal ve kültürel yönelimlerle uyumlu olduğu (Şahin vd., 2010) ifade edilse de üniversiteler geleneksel cinsiyet rollerini azaltmaya yönelik programları uygulayarak öğrencilerine toplumsal cinsiyet eşitliğini öğreten ve aktaran kurumlar olarak öğretmen adaylarının sosyal kimliklerini anlamaya başladıkları ilk sosyalleşme ortamlarıdır (Arıkan, 2005; Holland ve Eisenhart, 1988). Dolayısıyla öğrencilerin mezun olduklarında toplumsal cinsiyet eşitliği ve rolleri konusunda eşitlikçi bir bakış açısına sahip olmaları beklenmektedir (Egelioğlu-Cetişli vd., 2017). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısına yönelik bu beklenti üniversitelerin kamusal bir alan olarak toplumsal işlevinin yanı sıra eğitim-öğretim sisteminin önemli bir aracı olmasından, bünyesindeki genç bireyler ve akademisyenlerin toplumsal süreçlerin baş aktörlerini oluşturmasından ve bunların daha özgür ve eşitlikçi bir toplum yaratma potansiyelinden kaynaklanmaktadır (Songur, 2017). Son yıllarda üniversite öğrencilerinin katılımıyla yürütülen bazı araştırmalarda olduğu gibi (Altın, 2018; Onurluer, 2019; Özkan-Ertoy, 2018), bu araştırmada da öğretmen adaylarının neredeyse tamamının (%98,7) toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin eşitlikçi bir tutum sergilemesi, bu potansiyelin ortaya çıkardığı bir sonuç olabilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının yaşa göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu son yıllarda üniversite öğrencilerine yönelik yapılan toplumsal cinsiyet araştırmalarının bulguları ile örtüşmektedir (Eray ve Erbilen, 2021; Kuluroğlu-Sevinç ve Kana, 2019) Diğer yandan yaş ilerledikçe öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine karşı geleneksel tutumunun arttığını saptayan araştırmaların (Domíngez, 2010; Özkan-Ertoy, 2018; Rollero, 2013) yanı sıra daha çok eşitlikçi tutuma sahip olduğunu belgeleyen araştırmalar da (Bayraktar ve Yağan-Güder, 2019; Ergin vd., 2019; McDermott ve Schwartz, 2013) vardır. Diğer yandan yaşı daha küçük öğrencilerin yüksek düzeyde toplumsal cinsiyet eşitliği tutumuna sahip olduğunu raporlayan araştırmalar da mevcuttur (Hosseini-Nezhad vd., 2022). Gerçekten de yaş, toplumsal olarak düzenleyici bir etki gücüne sahiptir. Yaşın oluşumu bireylerin kimliğini oluşturup devam ettirdiği bir süreçtir. Yaş kriterine göre (çocukluk veya gençlik kategorisi gibi) değişik toplumsal kategorilerde bulunan bireylerin mevcut sosyokültürel yapı içinde toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarını belirlemek mümkündür. Dolayısıyla değişik toplumsal kategorilerde bulunmanın birey üzerindeki etkisi yadsınamayacağı için bireyin cinsiyet rollerine

yönelik tutumu yaşın düzenleyiciliği bağlamında açıklanabilir (Pamuk, 2018). Ancak son yıllarda elde edilen bu kanıtlar, toplumsal kategorilerin bireyin tutum, algı ve davranışları üzerindeki etkisinin giderek azalmakta olduğunu; bununla birlikte kategoriye özgü kalıp yargılar ve tepkiler ortaya çıkarmanın da mümkün olmadığını ortaya koymaktadır (Hugenberg ve Sacco, 2008).

Araştırmada toplumsal cinsiyet rolleri tutumunun kadınlar lehine anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Üniversite öğrencilerine ve gençlere yönelik toplumsal cinsiyet çalışmalarında benzer bulguya ulaşan pek çok araştırma mevcuttur (Çelik-Seyitoğlu vd., 2016; Eray ve Erbilen, 2021; Ergin vd., 2019; Frieze vd. 2003; Hosseini-Nezhad vd., 2022; Kodan-Çetinkaya, 2013; McHugh ve Frieze, 1997; Onurluer, 2019; Öngen ve Aytaç, 2013; Özkan-Ertoy, 2018; Özpulat, 2017; Pınar vd., 2008; Seçgin ve Tural, 2011; Sidekli vd., 2020; Twenge, 1997; Vefikuluçay vd., 2007; Vefikuluçay-Yılmaz vd., 2009). Kadınların ötekileştirildiği, ikinci plana itildiği, daha düşük eğitim düzeyine sahip olduğu, daha az gelir elde edilen emek yoğun işlerde istihdam edildiği ve cinsiyet eşitsizliğinin olağanlaştığı toplumlarda, sosyal ve ekonomik tabakalaşmanın ve bunun sonucunda da dışlanmanın birincil göstergesi toplumsal cinsiyettir. Cinsiyet eşitsizliği nedeniyle çoğu toplumda erkekler sosyal, politik ve ekonomik hiyerarşilerde daha iyi konumlanmıştır (Demirgöz-Bal, 2014; Esen, 2013; United Nations Development Programme, 2013). Erkeklerin mevcut konumlarını korumak istemesi onları geleneksel cinsiyet rollerine yönelik tutumlara sevk ederken toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin mağduru kadınları da eşitlikçi cinsiyet rollerine yönelik tutumlara yöneltmiş olabilir. Cinsiyetçiliğe yol açması nedeniyle toplumsal cinsiyet rolleri erkekler ve kadınlar için birçok yönden olumsuzdur. Ancak kendilerini geleneksel cinsiyet rolleri ile tanımlayan erkeklerin, toplumdaki statülerini korumanın bir yolu olarak toplumsal cinsiyet eşitsizliğini onaylamaya daha yatkın oldukları (Howland vd., 2017) bilinen bir gerçektir. Dolayısıyla toplumsal cinsiyet rolleri açısından erkek öğretmen adayları üzerinde ataerkil toplum yapısı ile o yapının ürettiği kadının statüsü karşısında erkeği üstün gören anlayışın etkisi belirgindir (Naqvi ve Ahsan, 2021). Bu bulgu erkek öğretmen adaylarının mesleğe başladıktan sonra hangi yargılarla işe koyulacaklarını ortaya koyarken toplumsal cinsiyet önyargılarına dair bakış açıları hakkında önemli ipuçlarını da içermektedir.

Diğer yandan çekirdek ve tek ebeveynli ailelerde yaşayan öğretmen adaylarının eşitlikçi ve geleneksel cinsiyet ile kadın ve evlilikte cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çocuğun ilk beş yaşı cinsel rollerin de öğretildiği ilk toplumsallaşma dönemidir. Bu kritik dönemde ailenin geniş veya dar tipte oluşu, çocuk eğitimi açısından önem taşımaktadır. Özellikle geniş ailedeki çocuk sayısının fazla olması, çocukların yeterli derecede eğitimlerine mâni olmaktadır.

Bununla birlikte dar ailede ebeveynler çocukların eğitimiyle daha çok ilgilenirken bireyselleşmelerine de imkân tanımaktadırlar. Bu bağlamda bireyselleşme sürecinin ortaya çıkardığı birey, düşünen, düşündüklerini çeşitli yollarla ifade edebilen ve özgüvenini böyle bir ifade kabiliyetinden alan vasıf dokusu gelişmiş kişidir. Ancak böyle kişi üzerinde oluşturulmaya çalışılan müdahaleleri ve dayatmaları yadsıyabilir; kendi düşünce ve idealleriyle örtüşmeyen öneri ve telkinlere karşı durabilir (Doğan, 2021). Dolayısıyla dar ailelere mensup öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine karşı daha eşitlikçi olması; ayrıca toplumun cinsiyetler üzerinde ürettiği mağduriyetleri eleştirel ve sorgulayıcı bir tutumla ele alması olağan bir duruma işaret etmektedir.

Araştırmada bir kardeşe sahip öğretmen adaylarının üç ve üzerinde kardeşe sahip öğrencilerden kadın cinsiyet ve geleneksel cinsiyet rollerine ilişkin tutumları daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgusu, kardeşi olmayan öğrencilerin (Ergin vd., 2019) veya daha az kardeşe sahip öğrencilerin toplumsal cinsiyet rolleri puanının yüksek olduğunu (Tüfekçibaşı, 2020) belirleyen araştırmaların bulguları ile örtüşmektedir. Kuşkusuz aile, biyolojik cinsiyetin toplumsal cinsiyete dönüştüğü kilit yerdir. Üstelik diğer toplumsal kurumlardan daha hızlı değişmektedir. Zira aile içi ilişkilere ve işbölümüne yön veren ve daha çok toplumsal normlar ile özdeşleşen cinsiyet rollerinde sosyokültürel değişmeye bağlı olarak değişimler yaşanmıştır. Bu değişimlerin bir sonucu olarak modern dünyanın gündelik yaşam pratikleri de kadınlık ve erkeklik rolleri bağlamında dönüşüme uğrayarak yeni nesil ebeveynlerin ortaya çıkışına zemin hazırlamıştır. Bu nedenle toplumsal cinsiyet rolleri açısından daha eşitlikçi olan yeni nesil ebeveynlerin az sayıda çocuk dünyaya getirerek çocuklarının eğitimlerinde de ev içi iş bölümüne yönelik modern dünyanın gündelik yaşam pratiklerini öncelemesi öğrencilerin cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarını eşitlikçi yönde etkilemiş olabilir.

Araştırma bulguları annesi çalışan öğretmen adaylarının kadın cinsiyet, evlilikte cinsiyet ve geleneksel cinsiyet rollerine, babası çalışan öğretmen adaylarının da erkek cinsiyet rolüne ilişkin tutumlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Diğer yandan bir annenin çalışma durumu babanın feminist tutumları üzerinde önemli bir etkiye sahipken (Cassidy ve Warren, 1996), içinde çalışan bir kadın olan ve olmayan aileler arasındaki kritik ayrımı da ortaya koymaktadır (Plutzer, 1991). Zira bu farklılık hem kadını hem de eşini etkilemektedir (Banaszak ve Plutzer, 1993). Dolayısıyla çalışan kadınlar eşlerini ve çocuklarını cinsiyet ayrımcılığı konusunda etkileyerek onlara daha fazla farkındalık sağlar. Bununla birlikte toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutum anne baba meslek türüne göre farklılaşmazken (Filiz-Ünser, 2019) annesi çalışan öğrencilerin daha eşitlikçi (Baxter ve Kane, 1995; Çelik-Seyitoğlu vd., 2016; Öngen ve Aytaç, 2013; Özkan-Ertoy, 2018; Panayotova ve Brayfield, 1997; Salman, 2017;

Seçgin ve Tural, 2011) olduğunu saptayan araştırmalar da bulunmaktadır. Buna karşın anne baba çalışma durumunun öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısını farklılaştırmadığına yönelik bulguların (Altın, 2018; Onurluer, 2019) yanı sıra babası çalışmayanların daha eşitlikçi tutuma sahip olduğunu gösteren araştırmalar da vardır (Özkan-Ertoy, 2018). Son yıllarda toplumsal hayatta ortaya çıkan hızlı toplumsal değişimlerin babalık kültürüne etkisi muhakkaktır. Annenin ev dışında çalışması ve ekonomik gücünü de elde ederek evin geçiminde baba kadar söz sahibi olması, kadın-erkek eşitliği bilincinde artış gibi dönüşümler, babaların çocukla olan ilişkisine yeni boyutlar katarak hem eşleri ve çocukları hem de kendileri için geleneksel rollerinin dışında var olmayan bir babalık imajı oluşturmalarını sağlamış (Poyraz, 2007) ve her hangi bir işle meşgul olmasalar dahi eşitlikçi tutuma sahip olmalarına neden olmuş olabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu babası çalışan öğretmen adaylarının erkek cinsiyet rolüne ilişkin tutumlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Daha önce yapılan bir araştırmada öğretmen adaylarının kişilik özellikleri nedeniyle anne-babalarını rol model olarak aldığı yönünde bir bulgu bulunmaktadır (Kabaklı-Çimen, 2019). Ayrıca babanın öğrenim ve ekonomik düzeyinin yükselmesine bağlı olarak aile katılımı da artmaktadır (Şahin ve Demiriz, 2014). Bu araştırmada babaların %80'inin çalıştığı ve %53'ünün lise ve üniversite mezunu olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle iyi eğitimli çalışan babaların aile yaşamına etkin katılarak cinsiyet eşitliği konusunda çocuklarına rol model olması kuvvetle muhtemeldir.

Kuşkusuz kırdan kente yapılan göçlerin tetiklediği sosyokültürel yapıdaki değişmelere bağlı olarak annelerin çalışma hayatına dahil olması geleneksel toplumun çocuk yetiştirme düzeni üzerinde güçlü bir etkiye neden olmuştur. Çalışan annelerin demokratik tutumlarının (Cantekin ve Gültekin-Akduman, 2020; Şahin ve Özyürek, 2008) geleneksel ailenin çocuk yetiştirme düzeni üzerindeki dönüştürücü etkisi, cinsiyetçi rejimi sarsmış, ebeveynleri çocuklarını tüm farklılıkları görüp kendi tercihini yapacak şekilde yetiştirmeye (Kılıç, 2022) yöneltmiş olabilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları anne-baba öğrenimlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Buna karşın bazı araştırmalar yüksek eğitim düzeyi ile eşitlikçi cinsiyet rolü tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır (Brooks ve Bolzendahl, 2004; Domínguez, 2010; Harris ve Firestone, 1998; Parboteeah vd., 2008; Rollero, 2013). Dolayısıyla en önemli toplumsallaşma değişkeni olan annenin öğrenim düzeyi çocukların eşitlikçi tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabilir. Ancak bu konudaki bulgular tutarsızdır. Daha önce yapılan bir araştırmada bir kadının annesinden gelen sosyalleşmenin onun feminist tutumlarını belirlemede zayıf bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır (Bolzendahl ve Myers, 2004). Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmen adayları Z kuşağı bi-

reyidirler. Z kuşağı bireyleri daha eşitlikçi ve evrensel tutumları benimsedikleri için insanların cinsiyet, politik yaklaşım ve toplumsal köken farklılıklarını derinleştirecek fikir ve yönelimlerden uzak durmakta ve toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyici davranışlar sergileyebilmektedirler (Yılmaz ve Aktürk, 2021). Ayrıca cinsiyet rollerini de içeren toplum referanslı değerler kültürel değişmelerden olabildiğince çok etkilenmektedir. Dolayısıyla toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlar kuşaklar arası değişime ve zamanın etkisi ile farklılaşmaya daha açıktır. Zira toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin eşitlikçi tutumlar genç kuşaklar arasında hızla yayılmaktadır (Kutlu, 2020).

Her ne kadar uluslararası gelişmeler ve göstergeler toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda Türkiye açısından umut verici gelişmeleri ortaya koymasa da son yıllarda yapılan araştırmalar genelde üniversite öğrencileri özelde ise öğretmen adaylarları arasında eşitlikçi tutum ve fikirlerin istikrarlı bir şekilde arttığını göstermektedir. Bu bulgu manidardır. Çünkü toplumsal cinsiyetin ana akımlaştırılmadığı ve devlet feminizminin ulusal bir politikaya dönüşmediği bir toplumda öğrenciler arasında feminist düşüncelerin artmasında başka nedenler olsa gerektir. Modernleşen Türkiye'de eşitlikçi eğilimler daha çok kadınlar lehine iken, annenin ve babanın iş gücüne katılımının, aile tipolojisinin ve ailedeki çocuk sayısının cinsiyet rolleri üzerindeki etkisi hala belirgindir. Diğer yandan küreselleşen dünyada her biri Z kuşağı bireyi olan öğretmen adaylarının annelerinin ve babalarının öğrenim düzeylerinden bağımsız olarak eşitlikçi tutumlara yönelmesi cinsiyet eşitliği ile ilgili bazı konularda bir kamuoyu uygunluğunun en azından öğretmen adayları arasında sağlanmakta olduğunu gösterebilir. Türkiye'de eğitim fakülteleri düzeyinde bu tür araştırmalara ihtiyaç vardır. Çünkü eğitim fakültelerinde toplumsal cinsiyet politikalarını yürütmekle sorumlu olan kişilere bu tür çalışmalar ilham kaynağı olabilir. Ayrıca sürdürülebilir kalıkınmanın eğitim idealine ulaşmak için toplumsal cinsiyet eşitliğinin önemini kavrayan genç öğretmenlerin yetiştirilmesi elzemdir. Toplumun farklı kategorilerini oluşturan bireyleri bir araya getiren üniversiteler, eşitlikçi cinsiyet rollerini aktaran ve öğreten kurumlar olarak genç bireylerin hayatında bir dönüm noktasıdır. Haliyle, üniversitelerin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik politikaları iki toplumsal kategori üzerinde oldukça belirgindir. İlki, doğrudan üniversite öğrencileri ve öğretmen adaylarıdır. Diğeri ise dolaylı olarak çocuklardır. Öğretmenler toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik tutumlarını çocuklara öğreten ve aktaran yetişkin kişiler olarak öğrencilerinin kişilik oluşumu üzerinde muazzam bir etki gücüne sahiptir. Dolayısıyla çocukların eşitlikçi rolleri içselleştirmelerini sağlayacak bir eğitimle yetiştirilmeleri daha çok öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sorumluluğudur.

Sonuç olarak toplumsal cinsiyet, erkeklik ve kadınlık rollerinin toplumsal olarak inşasını içeren bir kavramdır. Bireyin kadınlık ve erkeklik imgelerini içselleştirdiği ve kendisinde tanımladığı bir kabullenmedir (Connell, 2017). Araştırmalar ilköğretim

çağından itibaren çocukların toplumsal cinsiyete ilişkin algılarının geleneksel cinsiyet rollerine paralel olduğunu gösterse de (Gümüşoğlu, 2004; Yesil ve Balcı-Karaboğa, 2021) üniversite çağlarında eşitlikçi tutumlara yöneldiğini ortaya koymaktadır. Üniversite öğrencilerine ve öğretmen adaylarına yönelik yapılan bu araştırmalar toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki dönüşümleri ortaya koyarken özellikle ev içi iş bölümüne dayalı aile içi ilişkilerde yeni ihtiyaçların ortaya çıkması nedeniyle cinsiyet rollerine dair geleneksel tutumun da değişebilmekte olduğunu göstermektedir. Her ne kadar bu araştırma az sayıda öğretmen adayının katılımıyla yürütülen ve haliyle genelleme yapmaya imkân vermeyen bir araştırma olsa da okul kültüründe kurulan toplumsal cinsiyet sisteminin geleceği hakkında birtakım önsezileri beraberinde getirebilir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının toplumsal köken ve sosyal statülerine ilişkin halihazırdaki durumları göz ardı edilmeden üniversitelerde toplumsal cinsiyet eşitliği konulu tanıtıcı ve bilgilendirici türde atölye çalışmalarının düzenlenmesi, bu çalışmalarda hedef kitle olarak özellikle erkeklerin belirlenmesi, toplumsal cinsiyet ile ilgili derslerin programa dahil edilmesi, mevcut derslerde toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili sunum ve içeriklere yer verilmesi, üniversite eğitiminde kalitenin toplumsal cinsiyet açısından irdelenmesi, öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla belirli aralıklarla araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

Allana, A., Asad, N., and Sherali, Y. (2010). Gender in academic settings: Role of teachers. *International Journal of Innovation, Management and Technology, 1*(4). 343-348.

Althusser, L. (2002) *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları*. M. Özışık, ve Y. Alp (Çev.). İletişim Yayınları.

Altın, A. (2018). *Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rol tutumları ile akran baskısı yaşama durumları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Arıkan, A. (2005). Age, gender and social class in ELT course books: A critical study. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 29-38.

Aslan, G. (2015). Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algılarına ilişkin metaforik bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 40*(181), 363-384. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.2930

Aydın M., Özen, B.E., Yılmaz, G.Ş., and Sungur, M.A. (2016). Attitudes of nursing students regarding to gender roles. *AIBU Journal of Social Sciences, 16*(1), 223-242. https://doi.org/10.17275/per.21.84.8.4

Banaszak, L. A., and Plutzer, E. (1993). Contextual determinants of feminist attitudes: National and subnational influences in western Europe. *American Political Science Review, 87*(1), 145-157. https://doi.org/10.2307/2938962

Baxter, J., and Kane, E.W. (1995). Dependence and independence: A cross-national analysis of gender inequality and gender attitudes. *Gender and Society, 9*(2), 193-215. https://doi.org/10.1177/089124395009002004

Bayraktar, S., ve Yağan-Güder, S. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolüne ilişkin tutumları ile eleştirel düşünme eğilimleri ilişkisi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 9*(2), 640-665. https://doi.org/10.18039/ajesi.577713

Blackstone, A.M. (2003). Gender roles and society. In Miller, J.R., Lerner, R.M. and L.B. Schiamberg (Edt.), *Human ecology: An encyclopedia of children, families, communities, and environments* (pp 335-338). ABC-CLIO.

Bolzendahl, C.I., and Myers, D.J. (2004). Feminist attitudes and support for gender equality: Opinion change in women and men, 1974–1998. *Social Forces, 83*(2), 759-789. https://doi.org/10.1353/sof.2005.0005

Brooks, C., and Bolzendahl, C. (2004). The transformation of US gender role attitudes: Cohort replacement, social-structural change, and ideological learning. Social Science Research, 33(1), 106–133. https://doi.org/10.1016/S0049-089X(03)00041-3

Bulut, B., ve Çakmak, Z. (2018). Sürdürülebilir kalkınma eğitimi ve öğretim programlarına yansımaları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7*(4), 2680-2697.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.

Cantekin, D., ve Gültekin-Akduman, G. (2020). Annelerin çocuk yetiştirme tutumları ile çocuklarının duygularını yönetme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 21*(1), 87-92.

Cassidy, M.L., and Warren, B.O. (1996). Family employment status and gender role attitudes, a comparison of women and men college graduates. *Gender and Society, 10*(3), 312- 329. https://doi.org/10.1177/089124396010003007

Chapman, A. (2023, January 02). *Gender biases in education*. http://www.edchange.org/multicultural/papers/genderbias.html

Connell, R. W. (2017). *Toplumsal cinsiyet ve iktidar.* C. Soydemir (Çev.). Ayrıntı Yayınları.

Crouter, A.C., Whiteman, S.D., McHale, S.M., and Osgood, D.W. (2007). Development of gender attitude traditionality across middle childhood and adolescence. *Child Dev, 78*(3), 911-926. 10.1111/j.1467-8624.2007.01040.x

Çelik-Seyitoğlu D., Güneş G., ve Gökçe A. (2016). İnönü üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Medicine Science, 5*(1), 102-116.

Davis, N.J., and Robinson, R.V. (1991). Men's and women's consciousness of gender ınequality: Austria, West Germany, Great Britain, and the United States. *American Sociological Review, 56*(1), 72-84. https://doi.org/10.2307/2095674

Davis, S.N., and Greenstein, T.N. (2009). Gender ideology: Components, predictors, and consequences. *The Annual Review of Sociology, 35*, 87-105. https://doi.org/10.1146/annurev-soc-070308-115920

Demirgöz-Bal, M. (2014). Toplumsal cinsiyet eşitsizliğine genel bakış. *KASHED, 1*(1), 15-28.

Diaz, A., and Sellami, K. (2013). Traits and roles in gender stereotypes: A comparison between moroccan and spanish native samples. *Sex Roles, 70*(11-12), 457-467. https://doi.org/10.1007/s11199-013-0335-7

Doğan, İ. (2021). *Eğitim sosyolojisi*. Nobel Yayın.

Domínguez, M. (2010). ¿Cada vez más igualitarios? Los valores de género de la juventud y su aplicación en la práctica. *Revista de Estudios de Juventud*, *90*, 103– 122.

Egelioğlu-Cetişli, N., Top, E.D., and Işık, G. (2017). The gender attitude related rolles of university students who continued or not the gender equality course, *Florence Nightingale Journal of Nursing,14*(2), 104-110.

England, E.M. (1992). College student gender stereotypes: Expectations abaut the behavior of male subcategory members. *Sex Roles, 27*(11-12), 699-716. https://doi.org/10.1007/BF02651098

Eray, Ç., ve Erbilen, S.Ü. (2021). Genç yetişkin bireylerin toplumsal cinsiyet rolleri ile ilgili tutumları: Kuzey Kıbrıs Gazimağusa ilçesi örneği. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(2), 415-435. https://doi.org/10.47525/ulasbid.867133

Ergin, A., Bekar, T., ve Aydemir-Acar, G. (2019). Tıp fakültesi öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumları ve etkileyen faktörler. *Fırat Tıp Dergisi, 24*(3), 122-128.

Esen, Y. (2013). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde toplumsal cinsiyet duyarlılığını geliştirme amaçlı bir çalışma. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 38*(169), 280-295.

Eurydice. (2010). *Gender differences in educational outcomes: Study on the measures taken and the current situation in Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Frieze, I.H., Ferligos, A., Kogovsek, T., Rener, T., Hoevat, J., and Saflija, N. (2003). Gender role attitudes in university students in the United States, Slovenia, and Croatia**.** *Psychology of Women Quarterly*, *27*, 256–261. https://doi.org/10.1111/1471-6402.00105

Gravetter, J.F., and Forzano, L.B. (2012). *Research methods for the behavioral sciences*. Linda Schreiber-Ganster.

Gümüşoğlu, F. (2004). *İlköğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algıları*. Güçhan, A. (Edt.), *Kadın çalışmalarında disiplinlerarası buluşma* cilt 3 içinde (s 317-327). Yeditepe Üniversitesi Yayınları.

Hacettepe Üniversitesi. (2015). *Türkiye'de kadına yönelik aile içi şiddet araştırması.* Elma Teknik Basım Matbaacılık.

Harris, J.H., and Firestone, J.M. (1998). Changes in predictors of gender role ideologies among women: A multivariate analysis. *Sex Roles*, *38,* 239–252.

Holland, D., and Eisenhart, M. (1988). Moments of discontent: University women and the gender status quo. *Anthropology and Education Quarterly, 19*(2), 115-138.

Hosseini, N., Safdar, S., and Luu, L. A. N. (2022). Perceptions of gender roles and freedom among Iranian international students in Hungary. *Women's Studies International Forum, 90*, 1-12. https://doi.org/10.1016/j.wsif.2021.102555

Howland, L., Jackman, L., Kray, L., and Russell, A. (2017). The effects of ımplicit gender role theories on gender system justification: Fixed beliefs strengthen masculinity to preserve the status quo. *Journal of Personality and Social Psychology, 112*(1), 98- 115. https://doi.org/10.1037/pspp0000124

Hugenberg, K., and Sacco, D. F. (2008). Social categorization and stereotyping: How social categorization biases person perceptionand face memory. *Social and Personality Psychology Compass, 2*(2), 1052-1072. https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00090.x

Kabaklı-Çimen, L. (2019). Eğitim fakültesi öğrencilerinin rol model tercihleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8*(1), 89-111. https://doi.org/10.33206/mjss.458872

Kadın Cinayetlerini Durduracağız Platformu. (2023, 2 Ocak). *Kadın cinayetlerini durduracağız platformu 2022 yıllık veri raporu*. https://kadincinayetlerinidurduracagiz.net/veriler/3040/kadin-cinayetlerini-durduracagiz-platformu-2022-yillik-veri-raporu

Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Karasu, F., Göllüce, A., Güvenç, E., ve Çelik, S. (2017). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. *SDÜ Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 8*(1), 21-27. https://doi.org/10.22312/sdusbed.303098

Keith, B., and Jacqueline, S. (2002). Parent and adolescent gender role attitudes in 1990's Great Britain. *Sex Roles, 46*(7/8), 239-244.

Keser, A., Çelik, M., ve Ercan, E. (2021). Türkiye'de kadınların siyasal temsili ve toplumsal cinsiyet. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 76*(1), 191-229. https://doi.org/10.33630/ausbf.822019

Kılıç, A. Z. (2022, 18 Ekim). *Ebeveynlerin toplumsal cinsiyet algısı ve çocuk yetiştirmeye etkileri*. http://cocuk.bilgi.edu.tr/wp-content/uploads/2020/02/EBEVEYNLERİN-TOPLUMSAL-CİNSİYET-ALGISI-VE-ÇOCUK-YETİŞTİRMEYE-ETKİLERİ.pdf

Kimberly, A., and Mahaffy, K. (2002). The gendering of adolescents' childbearing and educational plans: Reciprocal effects and the influence of social context. *Sex Roles, 46*(11/12), 403-417. 10.1023/A:1020413630553

Kodan-Çetinkaya S. (2013). Üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Nesne, 1*(2), 21-43. https://doi.org/10.7816/nesne-01-02-02

Koivunen, J.M., Rothaupt, J.W., and Wolfgram, S.M. (2009). Gender dynamics and role adjustment during the transition to parenthood: Current perspectives. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families, 17*(4), 323-328. https://doi.org/10.1177/1066480709347360

Köklü, K. (2021, 30 Aralık). *Kadın hakları savunucuları kazanılmış haklarımızdan vazgeçmeyeceğiz diyor.* Cumhuriyet Gazetesi. https://www.cumhuriyet.com.tr/haber/kadin-haklari-savunuculari-kazanilmis-haklarimizdan-vazgecmeyecegiz-diyor-1822057

Kulik, L. (2018). Explaining egalitarianism in gender-role attitudes: The impact of sex, sexual orientation, and background variables. *Asian Women, 34*(2), 61-87. https://doi.org/10.14431/aw.2018.06.34.2.61

Kuluroğlu-Sevinç, M., ve Kana, F. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının toplumsal cinsiyet algıları. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, 5*(25), 1600-1614. https://doi.org/10.31576/smryj.373

Kutlu, E. (2020). İki ardıl kuşaktan kadında değer aktarımı: Göçmen olan ve olmayan gruplarda bir inceleme [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

McDermott, R.C., and Schwartz, J.P. (2013). Toward a better understanding of emerging adult men's gender role journeys: Differences in age, education, race, relation- ship status, and sexual orientation. *Psychology of Men and Masculinity, 14*(2), 202-210. https://doi.org/10.1037/a0028538

McHugh, M., and Frieze, I.H. (1997). The measurement of gender-role attitudes. A review and commentary. *Psychology of Women Quarterly, 21*(1), 1–16. https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1997.tb00097.x

McLaren, P. (2011). *Okullarda yaşam eleştirel pedagojiye giriş*. M.Y. Eryaman, ve H. Arslan (Çev.). Anı yayıncılık.

Naqvi, T.F., and Ahsan, M. (2021). Prospective teachers' perception of gender roles education and stereotypes. *Academia Journal of Educational Research, 9*(9), 161-165. 10.15413/ajer.2021.0116

Onurluer, E. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının toplumsal cinsiyet algılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Otoran, N., Sayın, A., Güven, F., Gürkaynak, İ., ve Atakul, S. (2003). *Eğitimin toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi*. UNICEF Türkiye Temsilciliği.

Önder, Ö.R., Yalçın, A.S., ve Göktaş, B. (2013). The attitude of the health institutions management department students towards social sexual roles. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi, 2*(1-2-3), 55-78. https://doi.org/10.22312/sdusbed.303098

Öngen, B., ve Aytaç S. (2013). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve yaşam değerleri ilişkisi. *Sosyoloji Konferansları, 48*(2), 1-18.

Özkan-Ertoy, A. (2018). *Karabük üniversitesi öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumlarına ve bu tutumlarının belirleyicilerine yönelik bir değer-*

lendirme [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.

Özpulat, F. (2017). Hemşirelik öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile toplumsal cinsiyet algıları arasındaki ilişki. *Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2*(2), 151-161.

Pamuk, D., (2018). Yaş ve toplumsal cinsiyetin kesişimselliği: Toplumsal cinsiyeti ve yaşı oluşturma. *Senex: Yaşlılık Çalışmaları Dergisi*, (2), 74-84.

Panayotova, E., and Brayfield, A. (1997). National context and gender ideology: Attitudes toward women's employment in Hungary and the United States. Gender & Society, 11(5), 627–655. https://doi.org/10.1177/089124397011005006

Parboteeah, K.P., Hoegl, M., and Cullen, J.B. (2008). Managers' gender role attitudes: A country institutional profile approach. *Journal of International Business Studies, 39*(5), 795-813.

Pelegrin, A., León, J. M., Ortega, E., and Garcés, E. J. (2012). Programa para el desarrollo de actitudes de igualdad de género en clases de educación física en escolares. *Educación XXI, 15*(2), 271–292. https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.142

Pınar G., Taşkın L., ve Eroğlu K. (2008). Başkent Üniversitesi Öğrenci Yurdunda kalan gençlerin toplumsal cinsiyet rol kalıplarına ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi, 15*(1), 47-57.

Plutzer, E. (1991). Preferences in Family Politics: Women's consciousness or family context?. *Political Geography Quarterly, 10*(2), 162-73. https://doi.org/10.1177/030913259301700208

Poyraz, M. (2007). *Babaların babalık rolünü algılamalarıyla kendi ebeveynlerinin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Powell, B., and Steelman, L. C. (1982). Testing an untested comparison: Maternal effects on sons' and daughters' attitudes toward women in the labor force. *Journal of Marriage and the Family, 44*, 349-55.

Rollero, C. (2013). Sexist attitudes and support for status quo. *Psicología Política*, 46, 117–128. https://doi.org/10.1037/t00700-000

Rosenkrantz, P. (1986). Sex roles stereotypes and self concepts in colloge students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 32*(3), 287-295. https://doi.org/10.1037/h0025909

Ruble, D.N., Martin, C.L., and Berenbaum, S.A. (2006). *Gender development*. In Eisenberg, N., Damon, W., and Lerner, R.M. (Edt.), Handbook of child psychology (vol 3): Social, emotional, and personality development (pp 858-931). Wiley.

Sachs, J., Lafortune, G., Kroll, C., Fuller, G., and Woelm, F. (2022). *Sustainable development report 2022*, Cambridge University Press.

Sallan-Gül, S., Alican, A., ve Altındal, Y. (2013). *Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet farkındalığı SDÜ örneği*. Kurul, N., Öztürk, T, ve Metinnam, İ. (Edt.), Kamusal eğitim eleştirel yazılar içinde (s 297-313). Siyasal Kitabevi.

Seçgin F., ve Tural A. (2011). Sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences, 6*(4), 2446-2458.

Schneider, D. (2012). Gender deviance and household work: The role of occupation. *American Journal of Sociology, 117*(4), 1029-1072. https://doi.org/10.1086/662649

Scott, J., and Clery, E. (2013). *Gender roles an incomplete revolution?*. In Park, A., Bryson, C., Clery, E., Curtice, J., and Phillips, M. (Edt.), British social attitudes: The 30th report (pp 115-138). NatCen Social Research.

Sidekli, S., Gökdemir, A., ve Ayılmazdır, H. (2020). Service teachers' attitudes towards gender roles. *International Journal of Eurasian Education and Culture, 5*(10), 1640-1669.

Songur, D. (2017, 11-12 Mart). *Toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında üniversitelerin çarpan etkisi* [Tam metin bildiri]. Toplumsal Cinsiyet ve Kent-Mekan Sempozyumu, TMMOB Şehir Plancıları Odası Kadın Komisyonu, Ankara.

Spence, J.T., and Hahn, E.D. (1997). The attitudes toward women scale and attitudes change in college students. *Psychology of Women Quarterly, 21*(1), 17–34. https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1997.tb00098.x

Srivastava, N. (2017). Teacher as gender constructivist. *New Frontiers in Education, 50*(2), 75-79.

Şirin, İ. (2022, 30 Aralık). *Türkiye'de son 10 yıllık sürede işlenen kadın cinayetlerinin istatistiksel analizi (çiçeğe uzanan kirli eller).* Akademik Paradigma. https://www.akademikparadigma.com/turkiyede-son-10-yillik-surede-islenen-kadin-cinayetlerinin-istatistiksel-analizi-cicege-uzanan-kirli-eller/

Şahin, F.T., ve Özyürek, A. (2008). 5-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin demografik özelliklerinin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(3), 395-414.

Şahin, İ., Şahin-Fırat N., ve Zoraloğlu, Y. R. (2010). Üniversite öğrencilerinin düşleri. *Ege Eğitim Dergisi,* (11), 20-38.

Şahin, H., ve Demiriz, S. (2014). Beş altı yaşında çocuğu olan babaların, babalık rolünü algılamaları ile aile katılım çalışmalarını gerçekleştirmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 181*(181), 273-294.

Tan, M. (2008). *Türkiye'de toplumsal cinsiyet eşitsizliği sorunlar, öncelikler ve çözüm önerileri*. TÜSİAD-KAGİDER.

Thorton, A., Duane F. A., and Camburn, D. (1983). Causes and consequences of sex-roles attitudes and attitude change. *American Sociological Review, 48*, 211-27. https://doi.org/10.2307/2095106

Tsarouhas, D. (2022). *Why Turkey's gender inequality matters*. Hellenic Foundation for European & Foreign Policy.

Tsouroufli, M. (2002). Gender and teachers' classroom practice in a secondary school in Greece. *Gender and Education, 14*(2), 135-147.

Tüfekçibaşı, S. (2020). *Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ile bilişsel esneklik ve otantiklik arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.

Twenge, J.M. (1997). Attitudes toward women. 1970–1995. A meta- analysis. *Psychology of Women Quarterly, 21*, 35–51. https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1997.tb00099.x

UNESCO. (2015a). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action – toward inclusiveand equitable quality education and lifelong learning for all*. UNESCO.

UNESCO. (2015b). *Rethinking education: Towards a global common Good*?. UNESCO.

United Nations Development Programme. (2013*). Humanity divided: Confronting inequality in developing countries.* Bureau for Development Policy.

UN Women. (2022, 12 Aralık). *Women and political participation.* https://eca.unwomen.org/en/where-we-are/turkey/leadership-and-political- participation

Vefikuluçay D., Zeyneloğlu S., Eroğlu K., ve Taşkın L. (2007). Kafkas üniversitesi son sınıf öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bakış açıları. *H. Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 14*, 26-38.

Vefikuluçay Yılmaz D., Zeyneloğlu S., Kocaöz S., Kısa S., Taşkın L., ve Eroğlu K. (2009). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6*(1), 775-792.

Vizcarra-Garcia, J. (2021). Teachers' perceptions of gender inclusive language in the classroom. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation, 4*(3), 110-116.

Yesil, A., and Balci-Karaboga, F. A. (2021). Genderequality awareness among middle school students. *Journal of Qualitative Research in Education, 28*, 51-78. 10.14689/enad.28.3

Yılmaz, E., & Aktürk, A. (2021). *Z kuşağı-bir nesli anlamak*. Palet Yayınları.

Yu, C., Zuo, X., Lian, Q., Zhong, X., Fang, Y., and Lou, C. (2022). Comparing the perceptions of gender norms among adolescents with different sibling contexts in Shanghai, China. *Children*, 9(9), 1281. https://doi.org/10.3390/children9091281

Walby, S. (2005). Gender mainstreaming: Productive tensions in theory and practice. *State and Society, 12*(3), 321-343. https://doi.org/10.1093/sp/jxi018

Warner, R. L. (1991). Does the sex of your children matter? support for feminism among women and men in the United States and Canada. *Journal of Marriage and the Family, 53*, 1051-1056.

Wibowo, D. E. (2010). Sekolah berwawasan gender. *Muwazah: Jurnal Kajian Gender, 2*(1), 191–196.

World Economic Forum. (2022, 2 Ekim). *Global gender gap report*. https://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2022.pdf

Zeyneloğlu, S., and Terzioğlu, F. (2011). Development and psychometrıc propertıes gender roles attıtude scale. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*, 409-420.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 53 ● Yaz/2024 ● Sayı: 243, (1289- 1328)

Yeni Medya Bağımlılığı ve Sanal Kimlik İnşa Süreçleri: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Analiz*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mustafa AYDEMİR[1]

1 Doç. Dr, Ege Üniversitesi, Uluslararası Bilgisayar Enstitüsü, dr.mustafa.aydemir@gmail.com , ORCID 0000-0001-9414-4053.

Gönderilme Tarihi: 15.02.2023 Kabul Tarihi: 14.06.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1251535

Atıf: "Aydemir, M. (2024). Yeni medya bağımlılığı ve sanal kimlik inşa süreçleri: Üniversite öğrencileri üzerine bir analiz. *Millî Eğitim, 53*(243), 1289-1328. DOI: 10.37669/milliegitim.1251535"

Öz

Yeni medya sistemi, geleneksel tek yönlü iletişim modeli yerine etkileşimli iletişim politikalarını benimseyen ve medyalar arasılık özellikler gösteren bir yapıyı temsil etmektedir. Postmodern medya araçları olarak kabul edilen sosyal paylaşım uygulamaları, kullanıcı eksenli bir dağıtım modeli üzerinden farklı tema ve anlatı yapılarına sahip içeriklerin dolaşımını sağlamaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin küresel düzeyde yaygınlaşması, sanal sistemlerin etkin kullanılmasını sağlayarak sosyal yapıyı da biçimlendirmektedir. Dijital dünyada sanal sosyallik gereksinimlerini karşılamak isteyen ağ kullanıcıları, sanal kimlikleri üzerinden medya içerikleriyle etkileşimde bulunmaktadır. Ağ toplumunun temel göstergelerinden olan internet tabanlı çoklu anlamlandırma süreçleri, toplumsal değişim konusunda bireyleri daha etkin hale getirmektedir. Yeni medya araçlarını deneyimleyen dijital özneler, ağ kimliklerini şekillendirirken kullanım amaçları ve sıklıkları açısından farklı düzeyde eğilimler göstermektedir. Bu çalışma, pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin sanal kimliklerini inşa süreçlerinde yeni medya araçlarını ne düzeyde ve hangi gereksinimlerle kullandıklarını araştırmaktadır. Araştırma kapsamında Ege Üniversitesi'nde öğrenim gören son sınıf lisans öğrencileri arasından seçilen 384 öğrenci üzerine uygulanan anket çalışmasıyla yeni medya kullanım pratikleri incelenmektedir. Anket verilerinin çözümlenmesinde SPSS programı kullanılmaktadır. Araştırmaya %52,3 oranında kadın, %47,7 oranında erkek öğrencileri katılım göstermiştir. Üniversite öğrencilerinin yeni medya uygulamalarından Whatsapp %97,1; Arama motorları %86,5; Youtube %82,6 ve Instagram %74,5 oranında kullanım bağımlılıkları tespit edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin sanal ve gerçek kimliklerini birbiriyle ilişkilendirdikleri görülürken, gerçek ve sahte kimlik kullanımının platformun kurallarına göre değişkenlik gösterdiği saptanmıştır. Öğrencilerin %88,3 oranında yeni medya araçlarını her gün deneyimledikleri, eğitim gruplarına göre kullanım amaç ve sıklıkları konusunda anlamlı bir ilişkili olduğu da görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *yeni medya, sanal kimlik, ağ toplumu, bağımlılık, whatsapp*

---

* Bu çalışma yazarın *"Yeni medyanın IP tv ve sosyal ağların bireysel erişimli ortamlarında sanal kimliklerin inşası: Üniversite öğrencileri üzerine yapılan bir araştırma"* isimli doktora tezinden oluşturulmuştur.

New Media Addiction and Virtual Identity Building Processes: An Analysis on University Students

Abstract

The new media system represents a structure that adopts interactive communication policies instead of the traditional one-way communication model and exhibits intermedia features. Social networking applications, considered as postmodern media tools, enable the circulation of content with different themes and narrative structures through a user-oriented distribution model. The global spread of information and communication technologies shapes the social structure by enabling the effective use of virtual systems. Network users who want to meet their virtual sociability needs in the digital world interact with media content through their virtual identities. Internet-based multiple signification processes, which are one of the main indicators of the network society, make individuals more effective in social change. Digital subjects who experience new media tools show different levels of tendencies in terms of their purposes and frequency of use while shaping their network identities. This study investigates to what extent and with what requirements university students use new media tools in the construction of their virtual identities during the pandemic process. Within the scope of the research, new media usage practices are examined through a survey applied to 384 students selected among the senior undergraduate students studying at Ege University. SPSS program is used to analyze the survey data. 52.3% female and 47.7% male students participated in the research. It was determined that university students had 97.1% addiction to Whatsapp, 86.5% addiction to search engines, 82.6% addiction to Youtube and 74.5% addiction to Instagram among new media applications. While it was seen that university students associate their virtual and real identities with each other, it was determined that the use of real and fake identities varies according to the rules of the platform. It was also observed that 88.3% of the students experienced new media tools every day, and that there was a significant correlation between the purpose and frequency of use according to educational groups.

Keywords: *new media,virtual identity, network society, addiction, whatsapp*

Giriş

İnternet tabanlı ve bireysel eksenli iletişim sitemlerinin inşa edildiği postmodern dönemde medyanın sanal dünyada gelişim gösterdiği bilinmektedir. Bireylerin gerçek yaşamda kendi içinde ve diğer kişilerle olan ortak davranış eylemleri, sosyalleşme ve etkileşim sağlamak üzere dijital mecralara aktarılmaktadır. Yeni teknolojilere uyumluluk sağlaması bakımından genç kuşakların beceri düzeyleri ve bilişsel yapıları önemli araştırmalara dayanak oluşturmaktadır. Zira çok uluslu şirketler, enformasyon toplumunda bilgi çağı toplumuna geçiş sürecinde özeliikle genç kullanıcıların satın alma ve pazarlanabilir olma nitelikleriyle stratejilerini şekillendirmektedir. Neoliberal politikaların teknoloji merkezli şirketler bazından küresel alana yayılmasıyla kulla-

nıcılardan aynı zamanda içerik sağlama, hata düzeltme, yeni yazılım ve uygulamalar konusunda geribildirim alma ve ihtiyaçların dağılım yüzdelerini hesaplama gibi çeşitli alanlarda referans oluşturdukları görülmüştür. Bu bağlamda teknoloji üzerinden yeni projelerin üretilebilmesi ve pazarlama hedeflerinin öngörülebiilr olması adına ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite kurumu öğrencilerinin duygu haritalarıyla satın alma reflekslerini ölçmek üzere çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmaları akademik yaşamda karşılığı ise eğitim ve öğretim sistemlerini revize edilmesi, ders içeriklerinde kalitenin artırılması ve öğrencilerin sosyo-psikolojik değişimlerini ortaya çıkarmka şeklinde karşılıkları bulunmaktadır. Özellikle Z kuşağı olarak tanımlanan ve teknolojiyle yakın ilişki içerisinde bulunan genç kullanıcıların kullanım gerekçeleri, düzeyleri ve beklentilerini analiz ederken aynı zamanda sosyalleşme süreçleri, kimlik yapılarındaki dönüşümler ile sanal ve gerçek dünya üerindeki anlamlandırma boyutları da ilgi çekici bulunmaktadır.

Bireylerin yeni medya düzeni olarak tanımlanan web teknolojileri ile bilgi ve iletişim konusunda gerçek kimliklerinin yanı sıra sosyal mecralarda üretilen sanal kullanıcı hesapları üzerinden sanal kimliklerin "dolaşıma girdikleri" (Armağan, 2013) görülmektedir. Yeni medya, geleneksel ana akım medya döneminde görülen tek yönlü enformasyon ve içerik akışının yerine yeni nesil web tabanlı sistemler ile internet üzerinden paylaşılan içerikler, yayılım sağlanan veri protokolleri ile dijitalleşme eyleminin sosyal mecralar ile desteklenmesi sonucu etkinlik alanlarını genişletmektedir.

Yakın dönemde başlayan ve etkileri devam eden pandemi süreci, dünyada birçok alanda köklü değişikliklere neden olmaktadır. Bu alanların başında web tabanlı internet mecrası gelmektedir. Pandemi döneminde, dünyada medya alanını kullanan ya da kullanmayan tüm bireylerin, kişisel yönelimleri ve zorunlu uygulamalar nedeniyle günlük bilgi iletişim teknolojilerinin beslediği ortamları kullanma sıklığı artış göstermiştir. Pandemi süreci temelde sağlık disiplinini ilgilendiren bir alan olmakla birlikte, toplumsal sistem ve medya davranışları üzerinde de önemli etkiler oluşturmuştur. Medyayı takip eden ağ kullanıcılarının, "gündemi takip etme, haber akışlarına erişim sağlama, sosyal ağ tercihleri, paylaşım sıklıkları ve teknolojik araçları kullanım amaçları" gibi konularda büyük değişim yaşadıkları görülmüştür.

Söz konusu dönemin yarattığı etki, vakaların görüldüğü ilk ülke olan Çin'den tüm dünyaya hızlı yayılım sağlaması gibi tüm dünyada çeşitli yöntemler geliştirilmesine ya da önlem amaçlı koruyucu uygulamalara öncelik verilmesine neden olmaktadır. Bu noktada bireylerin günlük sosyalleşme tercihlerinin sanal dünyada medya pratikleri alanına geçiş yapması kadar satın alma davranışları ve etkinlik yönetimine doğrudan katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Pandemi süreci bu bağlamda sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel, sosyo psikolojik etkilerinin yanı sıra eğitim ve öğrenim gibi dış dünya eksenli multidisipliner alanı ciddi düzeyde etkilemektedir.

Öğrencilerin eğitme katılma, ders konusunda fiziksel değişiklik yapma, dış dünyada zaman geçirme, gerçek zamanı ve fiziksel iletişim desenlerine sahip tercihleri sanal dünyaya doğru zorunlu geçişleri, kaotik sayılabilecek çeşitli sorunları da beraberinde getirmiştir. Zira öğrencilerin sanal kampüs ve ders deneyimleri konusunda teknolojik araç ve internet tabanlı sistemlere bağlanma zorunluluğu dışında uygulama odaklı eğitim alanlarında deneyim yitimine neden olabilecek eve kapanma eylemleri bireylerin psikolojik düzeyde "bağımlılık, yalnızlık, özgüven eksikliği, sosyal dışlanma, duygu sağırlığı ve siber aylaklık" noktasında olumsuz etkilere zemin hazırlamaktadır.

Küreselleşmenin yeni medya alanında yarattığı yapı değişikliği, iletişimsel eylem modelleri üzerinden dijitalleşen interaktif toplumu üretmektedir. Süreç içerisinde iktidar alanını besleyen politikaların sanal kamuoyunun toplumsal dinamiklerini şekillendirdiği ve toplumsal hareket alanlarını dönüştürdüğünü göstermektedir.

Medya alanı, sistemi kuranlar (şirketler, hükümetler, teknolojik paydaşlar, içerik endüstrisi sahipleri) ile içeriği kullanan ve içeriği oluşturanlar (kendi alt çevrelerine aktaran bireysel kullanıcıların, ağaç şeması şeklinde kanaat önderliği ve paylaşım ağı destekçileri) arasında dijital adımlar üzerinden yapısal değişimler geçirmektedir. Burada genel ve özel eylem alanları sistem sahipliği ile hesap sahipliği arasındaki sosyolojik, teknolojik ve ekonomik belirlenimci ilkeler doğrultusunda yürütülmektedir.

Bilgi iletişim teknolojilerinin kitle davranışlarını medya alanına yönlendirdiği tekno-kültürel sistemde insanlar, dijital kullanıcılar ve dijital vatandaşlara dönüşmektedir. Bireylerin sanallaşan ağ ortamları üzerinden enformasyon kaynağı oluşturma, bunları etkin bir biçimde kullanma ve diğer kişilerle ortak katılımlı diyalektik biçimlere dönüştürerek internet tabanlı yeni sistemde faaliyette bulunmaları yapılan çeşitli araştırmalarda görüldüğü üzere ağ toplumu (Castells,2005) olarak kabul edilmektedir. Ağ toplumu, ağlar arası iletişim ve teknoloji alanının bireyler tarafından yoğun biçimde kullanılarak bu sistem üzerinden kurulan, deneyimlenen ve ihtiyaçların karşılandığı enformatik bir dünya görüşünü ifade etmektedir. Bu dönemde toplumun eylem yapıları toplumsallaşma (Alkan, 1989), teknolojik bilgi (Bottomore, 2003; Feenberg, 2013; Marcuse, 1964; Rogers, 2006), internet tabanlılık (Kaplan ve Haenlein, 2010), sosyal medya (Jenkins, 2008; Özkaşıkçı, 2012; Safko ve Brake, 2009) ve sanal kimliklerin oluşturulduğu ya da inşa edildiği mecralar (Greenhow ve Robelia, 2009), sosyal ağ platformları (Bakıroğlu, 2013) ve küresel ağ politikaları destekli tekno-determinist (Bryer ve Zavattaro, 2011) bir yapıyı belirtmektedir. Bireysel ya da kurumsal tabanlı kullanıcı hesapları, gündemi takip etmek, katılım ve ihtiyaçlar yönelimiyle (Mayfield, 2008) bu mecralarda paylaşma ve takipleşme şeklinde yoğun olarak deneyimlenmektedir.

Yeni medya, bireysel kimliklerin çoklu anlamlandırma süreçleriyle (Aydemir, 2020) düzeninin bir uzantısı olarak sanal mecralarda bireysel eylemleri, topluluk faaliyetlerini ve teknolojik temsil alanlarını desteklemektedir. Sanal bir kültürün yayılım alanı olarak paylaşım ve tepkime davranış setlerine dayanan bu sistem, dijital hikayeleştirme (Ryan, 2001 ve 2006), biyo-politika ve dijital özneler (Downing, 2018; Siisiainen, 2018; Mayes, 2016; Lemm ve Matter, 2014; Nadesan, 2008, Foucault, 1993), interaktif eylemler (Srivastava, 2002) yoluyla da ortak bir ağ kültürünü dönüştürmektedir. Bu kültürün doğal bir sonucu olarak bilgi alanı teknolojik bir modelde internet üzerinden hızla dolaşım alanı kazanmakta ve teyit edilme zorunluluğu olmadan etki alanlarını artırmaktadır. Pandeminin kuşatıcı etkisi altında diğer gelişimci medya araçları olarak mesajlaşma platformları (Whatsapp, Signal, Messenger ve Telegram gibi) dışında web sistemleri (O'Reilly, 2005; Rabbani vd., 2015), e-ticaret alanları (Hamilton, 2019), e-uygulamalar (Bhawan vd., 2015) ve yapay zekâ uygulamaları hızlı bir kullanıcı sayısına erişmiştir. Yeni medya, bu bağlamda medyalar arasılık ve medya bütünselliği (Lindsay vd., 2014) şeklinde iç içe geçmiş uygulama tabanlı sistemlere dönüşmüştür. Bu alanda yapılan internet tabanlı eylemler ile iletişim medyaları (Fidler, 1997) arasındaki ilişkiyi, sanal cemaatler ve forum toplulukları (Boyd, 2008) şeklinde sınıflandırma yoluna da gitmiştir. Burada birey, sanal bir kullanıcı ve hesap sahibi olarak sanal dünyada yer alma biçimleri, ilişki gücü, ağ karakteri ve sanal çevresiyle doğru orantılı bir biçimde gözetim (Bentham, 1791; Foucault, 2002 ve 2003; Lyon, 2006; Bajo, 2010; Mattelart, 2012), görme biçimi (Rosen, 1986) ve dijital aktörlük (Greenhow ve Robelia, 2009) niteliğini şekillendirmiştir.

Bireylerin ağ ortamlarında farklı sosyal ağ hesapları, profiller ve tanımlamalar ile bulunması kendi sanallığını çoklu ögelendirme davranışı olarak kabul edilebilmektedir. Burada bireylerin kişisel ya da ticari gereksinimleri bir yönüyle ağa takılma (Boyd ve Allison, 2008), imersif etki (Dovey ve Kennedy, 2006; Ryan, 2001) ve dijital eylemler (Langlois ve Elmer, 2013) gibi alanlarda karşılık gelmektedir. Bu yönüyle internet mecraları bulunma, katılım gösterme ve sunma gibi eylemler yoluyla gerçekleşmektedir. Bunun dışında bireylerin kendisini ve diğer bireyleri karşılaştırmak ve değerlendirerek gelişim sağlama politikaları, sosyo-psikolojik düzlemde Fomo döngüsünün eylem tipolojileri (Aydemir, 2018), kaygı (Eraslan Çapan, 2015), yalnızlık korkusu (Castells, 1996), dışlanma duygusu (Vorderer ve Bryant, 2006) ve gündemi kaçırma duygusu olarak tanımlanan Fomo etkilerle (Zhang, 2018; Batorski, 2011; Przybylski, vd., 2013, Hein, 2022) medya baskınlığına işaret etmektedir.

Yeni medya sistemini tüm alt ögeleriyle kullanan ağ grupları; yaş cinsiyet, eğitim ve gelir düzeyleri, demografik özellikleri, kullanım amaç ve biçimleri ile kullanım düzeylerini belirleyen sosyo-psikolojik özellikleriyle araştırma konusu olmaktadır.

Zira bireylerin siberuzamda sanal fiziksel bir gerçekliği yeni bir gerçeklik modeliyle oluşturdukları ve ağ popülasyonu oluşturan sanal kültürel eylemleri bulunmaktadır. Sanal kültürün ağ araçları ve uygulamalar ile kullanıcı beğenilerini süreç içinde sanal bir kültüre dönüştürebilmesi, "tekno-kültürel, medya-ekonomisi, küre-yerelleşme ve içerik endüstrisi" gibi yeni dinamikleri de ortaya çıkarabilmektedir. Sanal dünyanın ve bağlı teknolojik destek sağlayan grupların, bireyleri internet dünyasına giderek daha bağımlı ve baskılanmış ağ kimliklerine dönüştürmesi stratejik noktada doğru bir eylem olarak kabul edilse de kullanıcıların "amaç, sıklık, düzey, etkilenim ve ideolojik süreçleri" özellikle akademik ve tecimsel düzlemde inceleme konusunu oluşturmaktadır.

Yeni Medya ve Sanal Kimlik

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin son otuz yıllık süreçte değişiminin arka planında belirleyici faktörler olarak toplumsal ihtiyaçlar, ekonomik politikalar, hukuki zorunluluklar ve bilgi çağı süreçleri sıralanmaktadır. Toplumsal yaşamın teknolojik araçlar ve medya tarafından enformasyon kaynağı ve haber akış modeli şeklinde değerlendirilmesi kuşkusuz yeni sosyolojik, psikolojik ve kültürel tanımlamalara ek olarak diğer disiplinlerin de dönüşümü ekseninde tanımlanma ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır.

Medya alanının, küreselleşme, politize edilmesi, kimlik dönüşümü yaşatması dışında altyapı ve içerik konusunda etkisinin artış göstermesi yeni medya kavramının ortaya çıkarılmasını sağlamaktadır. Yeni medya; birbirinden farklı medya gruplarının bir araya geldiği yeni dinamik bir sisteme sahip uygulama ve neo-küresel medya alanının inşa edildiği düzeni vurgulamaktadır. Manovich, Yeni Medyanın Dili adlı çalışmasında yeni nesil teknolojilerin ve sistemlerin bu alanı temsil ettiğini belirtmektedir (2001, 43). Bu kavramın ortaya çıkışını terminolojik ve stratejik anlam düzeyinde değerlendiren bazı görüşler, "ana-akım, geleneksel ve eski" (Törenli 2005, 87) medya; bilgisayar ve internet tabanlı ortamlar olarak "çok yönlü ve dijital" (Misçi 2006, 128; Dilmen 2007, 115) özelliklerle etkileşimli medya alternatifleri oluşturmaktadır. Akar, "bağlantı içeren metinler ve simülasyon" şeklinde (2010, 4) niteliklere vurgu yaparken, Logan, yeni medyanın kullanıcı katılımı aktif olmasını önemli bir özellik olarak kabul ederek; yeni medyayı "eski medyalara karşıtlık ve iki yönlü iletişim kaynağı" olarak değerlendirmektedir (2010, 5-6). Yeni medya alanının kodlanmış temele sahip olması konusunda, Binark; "çok fazla veriyi aynı anda iletebilme, kullanıcının geribildirimde bulunması ve çok katmanlı iletişim" (2007, 28) olarak değerlendirirken, bu sistemin çok fazla kişiye erişme, geniş band uygulamaları ve yüksek tanımlamalı özellikleriyle etkileme ve yönlendirme eylemlerini de kapsadığı anlaşılmaktadır.

La Marre ve Suzuki-Lambrecht, geleneksel medyanın zaman, mekân, okuyucu ve izleyici gibi faktörler itibariyle yeni medya tarafından dönüştürüldüğünü belirt-

mektedirler. (2013, 362). Silverstone 'de benzer bir biçimde yeni medyanın "geleneksel yapıyı destekleyip sağlamlaştırırken, yeni analitik süreçler yarattığını" ifade etmektedir (1999, 10). Jenkins ise medya içerikleri konusunda odaklanarak kullanıcıların aktif katılımlarıyla olan ilişkisine vurgu yapmaktadır" (2006, 3). Yeni medya sistemini anlamlı hale getiren araçların başında yeni nesil teknolojiler ve uygulamalar görülmekle birlikte internet tüm bu alanları eklektik bir noktada etkileşimli ve dinamik modele dönüştürmektedir.

İnternet, sadece teknolojik olarak değil aynı zamanda ekonomik, politik ve sosyal etkileri açısından da yeni medyayı en iyi temsil eden ortamdır (Karabulut 2009, 85). Özsoy, bunlara ek olarak kişiler arasında genel iletişim ağına dikkat çekerken, büyük bir platform olma özelliğiyle farklı kültürden insanların bir araya gelebileceğini belirtmektedir (2010, 17). Van Dijk internetin, öncelikle enformasyon ve iletişim alanı olarak kabul edilmesi gerektiğini belirtirken "eğlence ve e-ticaret gibi diğer gereksinimlerin ikinci sırada yer aldığı" (2005, 146) görüşünü savunmaktadır. İnternet iletişimsel yönüyle dışlanmış görüşlerin yer bulduğu bir mecradır (Dahlberg 2011, 862), Bu mecranın yaygın özelliklerine ek olarak bazı kuramcılar kişiselleştirme özelliğine odaklanmaktadır. Oskay'a göre birey, iletişim çatışması ve ayrışma durumunda kendini bir bakıma tecrit ederek parçalı bir hale de gelebilmektedir (2007, 15). Fuchs ve Mosco ise internet ve yeni medya alanına eko-politik bir perspektifte yorumlama getirerek; sahiplik, sansür, dışlama ve siyasi içerik üretimi üzerinden (2014, 595-596) demokratik bir yapı içinde içeriği üreten ile mülkiyeti arasındaki doğrudan ilişkinin önemine vurgu yapmaktadır.

Yeni medya alanının teknik düzeyi ve geliştirildiği algoritmaların doğal bir yansıması olarak web teknoloji olduğu ortak bir kabuldür. Web teknolojilerinin süreç içinde 1.0, ve 5.0 gibi teknik değişimlerle yapay zekâ düzeyine erişebildiği günümüz medya sisteminde kullanıcıları rolü, görevleri, yetkilendirme alanları ve medyayı dönüştürme protokolleri de büyük değişime uğramaktadır. Web teknolojilerinin gerek teknik sistemler gerekse kullanıcılar özelinde büyük değişimler yarattığını ileri süren yaygın görüşler, (Laughey, 2010; Horzum, 2010; Gürsakal, 2009; Thompson, 2007 ve Bardzell, 2007) web teknolojilerinin yeni medyanın türleri olduğunu belirtmektedir.

Burada içeriğin kullanıcı tarafından şekillendirmesi sürecinde çeşitli uygulamalar ve arayüzler ile biçimlendirebilir hale gelmesi, yeni medyanın birey katılımcılığı ve içerik üzerinde sınırlı sahiplik (ağ ve uygulama sahibi olan şirketlere kıyasla) konusunun önemli hale geldiğini de göstermektedir. Zira içeriğin uygulamanın kendisi tarafından oluşturulamaması, süreklilik arz etmemesi dışında dikkat çekici görsel-işitsel ve yazınsal ifadelere yer verememesi nedeniyle bireysel katılımcılara büyük ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada kullanıcıları hesap açma, içerik oluşturma, takipçi ek-

leme, etkileşimli alanlar oluşturma, farklı ağ araçlarına yönlendirme ve reklam veren şirketlerin pazarlama sistemlerinin katılımını sağlayacak politikalar üretilmektedir.

Sanal ağlarda içerik ve paylaşımlarla kendilerini yeniden tanımlayan kullanıcılar, sanal hesaplar üzerinden etkileşimde bulunmaktadır. Bu sistemde bireylerin gerçek kimlikleri homojen bir nitelik gösterirken sanal dünyada farklı anlamlandırma süreçleri neticesinde heterojen nitelikli farklı kimlik temsilleri ortaya çıkmaktadır. Etimolojik olarak id ve idem kelimelerinden türeyen kimlik kavramı Constant'a göre Latince "benzeşme, aynılık ve birlik" (2006, 23) anlamlarına gelirken Jenkins, sosyal ilişkilerde ayırt etme biçimi olarak gördüğü kimlik alanının, kültürel özelliklere dayalı anlam oluşturma süreçlerinden oluştuğunu ileri sürmektedir (1996, 4). Aydemir'in "Yeni medya sistemi bireylerin kendi arasında ve diğer kişiler arasında iletişim ve etkileşim ihtiyaçlarına karşılık mobil deneyimler sunmaktadır" (2020, 114) görüşü kimliğin biçim kazandığı uygulamalara işaret etmketedir. Bireylerin gerçek ve ana kimlik yapıları sanallaşan sistemler içerisinde taşınabilir, beğenilebilir, ölçümlenebilir ve paylaşılabilir hale geldiğinden sosyal ağ sistemlerine bağlı olarak "sanal kimlik" sistemleri postmodern düşünce içerisinde dinamik hale getirmektedir. Sanal bir dünyada var olabilmek gerçek kimlik yapılarını kanıtlayıcı bir göreve dönüşürken kendini inşa etme ve gerçekleştirme eylemleri sanal kimlik alanı üzerinden daha fazla tercih edilir hale gelmektedir. Wood ve Salomon, sanal kimliğin tüketicinin seçtiği karakterin avatar üzerinden sunulduğunu belirtmektedir (2009, 20).

Kimlik konusuna odaklanan bazı çalışmalarda (Erikson, 1951,1968; Goffman, 1968; Jenkins, 2008) kimliğin etimolojik, kültürel ve keşifsel yapılarını kişiliğin inşası üzerinden değerlendirirken, benlik kavramı üzerinden kimliğin var olabilme ve iletişimsel eylem boyutları da incelenmiştir. Kimliğin ne olduğu konusunu inceleyen bazı araştırmacılar farklı bakış açıları geliştirmişlerdir. Buna göre kimlik; "insanların kim ve ne tür insanlar oldukları ile nasıl ilişki kurduklarını gösteren bir kavram" (Hogg ve Abrams, 1988); "seçilip rıza gösterilen bir şeylerden ziyade gereksinim duyulan farklılıklar" (Connolly, 1995); "kültürel özelliklere dayalı anlam oluşturma süreçleri" (Castells, 2005); "Bir tanımlanma biçimi olarak ırk, etnik köken, din, dil ve kültür özellikleri" (Deng, 1995); "sosyal biliş ve sembolik etkileşim gösteren alanlar" (Howard, 2000); "geleneksel toplum anlayışı yerine bireysel ve ben merkezci anlayış" (Dunn, 1998); "role özgü anlayış ve beklentiler" (Wendt, 1992) şeklinde belirtilmektedir.

Berman, modern olma konusunu kimlik alanıyla değerlendirirken, bireylerin "kendini "dönüştürme olanakları vaat eden bir ortamda, deneyimlenirken; coğrafi, etnik, sınıfsal ve ulusal, dinsel ve ideolojik tüm sınırları aşarak parçalanma ve yenilenmenin girdabına sürüklediğini" (1998, 27) ileri sürerken; Mekanları Tüketmek

adlı eserinde kimlik konusunu derinlikli olarak ele alan John Urry, "Modern dönemin geleneksel olarak sabitlenmiş ve değişmeyen kimlikleriyle karşılaştırıldığında, postmodern dönemin çok daha açık ve akışkan toplumsal kimlikleri getirdiğini ve her türlü kimlik standardının bütünüyle eritildiğini" (1999, 37) belirtmektedir. Yeni Medya sistemi, gerçek kimliklerin yanı sıra farklı kimlik tipolojilerinin de tanımlanmasına kendi parçalı tematik alanlarının ortaya çıkmasına ve kavramsallaştırılmasına da zemin hazırlamaktadır.

Bu dönemde; akışkan, eklektik, sosyal, sosyal ağ ve çevrimiçi kimlik gibi alt kimlik tipolojileri etkinlik kazanmaktadır. Sanal kimlik görece diğer kimliklere baskın olduğu için yapılan çalışmalar çoğunlukla "sanal kimlik" kavramı üzerinden ele alınmaktadır.

Medya alanının tekil kimlik yerine çoklu kimliklendirme süreçlerine dair etkileyici rolünde modern ve postmodern süreçlerde gerçekleşen eylem pratikleri, medya kullanma davranışları, deneyimlenme becerileri, etkileşim becerileri ve kullanma amaçları gibi faktörler etkili olmaktadır. Aydemir'e göre her iki dönemde yaşanan kimlik farklılıkları aşağıda Şekil 1'de görüldüğü üzere gerçekleşmektedir.

Şekil 1

Modern ve Postmodern Dönem Medya Tabanlı Kimlik Dönüşümü (Aydemir 2020,117)

Postmodern dönemde medya araçlarının sayısal ve yapısal değişimine ek olarak kullanıcıların merkez-çevre etkileşiminin artan yönlendirici etkisi karşısında kimlik yapıları sabit bir yapıdan dinamik bir yapıya doğru değişim yaşamaktadır. Bu nedenle, kullanıcıların medya eylemlerin özellikle bilinirlik ve tanınırlık gibi imaj alanlarında, dijital kanal sahipliği ve hesap sahipliği gibi medya mülkiyet alanlarına dönüştüğünden medyayı kullanma ve güdüleme davranışları özellikle meta-ekonomik eylem yapılarında gerçekleşmektedir.

Sanal kimlik, ağ kullanıcılarının kendilerini sosyal paylaşım düzeyleri, içerik özellikleri, dijital katılım refleksleri ile kamuoyunu yönlendirme konularındaki eylemlerinden oluşmaktadır. Kokswijk'in ifadesiyle sanal kimlik, dolaylı olarak belir-

tilen bir kişi olarak çevrimiçi durumda olunduğunda istenilen kişi olma konusunda doğaçlama bir yetenektir (Kokswijk 2008, 207). Nagy, bu durumun temelinde yatan düşünceyi ele alırken "İletişim sistemlerinde çevrimiçi kimliği kolaylaştırmak için, belirli çevrimiçi kimliğin yürütülmesi için bir sanal kimlik oluşturulması gerektiği" konusu üzerinden değerlendirmektedir (2010, 173). Sanal kimlik alanını yorumlayan temel araştırmalarda (Akbulut vd., 2018; Alotaibi ve Wald, 2012; Dirağ, 2019; Koles ve Nagy, 2012; Stieger, 2013; Thomas, 2000; Turkle, 1995, Van Der Sloot, 2011) kimliğin bireyin bir yansıması olmakla birlikte gerçek dünya davranışlarından farklılık arz ettiğini ve olandan olması gereken ya da ideolojik düzlemde teatral bir düzeye çekildiğinden söz etmektedir.

Sanal kimlik konusu, yeni medyanın kimlik alanını etkileme düzeyi açısından çok farklı ve katmanlı bireysel eylemler dizgesinden, kitle iletişim ve medya araçlarının kullanımı konusunda; koruyucu olma, (sınırlı erişim sağlama ve gösterim sağlama) denetleyici olma, (güvenlik çözümü üretme) dijital şifreleme (kullanıcı adı ve parola yenilenmesi, denetleyici programlar ile koruma ve içerik üzerinde uçtan uca koruma gibi), mahremiyet tabanlı çözümleme (gizlilik politikaları ve diğer önleyici ağ çözümleri gibi) çeşitli sanal protokoller ve geliştirici eylemleri üretmektedir. Bu politikalar tek yönlü ve sınırlı veri akışı yerine çift yönlü veri akışının aktif hale gelmesi, muhtemel hesaplara sızma girişimleri, zararlı siber eylemler ve sosyo-psikolojik (alay, küfür ve şiddet gibi) konularda çözümleri beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla bir kişinin ya da hesabın gerçek ve sanal kimlik düzeylerini gösteren temel nitelikler, hesap üzerinde denetim, içerik üzerinde denetim ve kimlik üzerindeki denetim gibi alanlara doğru süreçler oluşturmaktadır.

Ağ Toplumu ve Medya Bağımlılığı

Yeni medyanın bilgi ve iletişim teknolojileri, bireylerin sanal ortamda hareketlilik alanlarını, yoğunluk gösterdiği araçları, sosyal ağları kullanma biçimleri ve sıklıkları, erişim sağladıkları bölgeler, ekonomi kazanımları yeni teknolojilerle kurdukları görsel dünyanın ilişki düzeyini göstermektedir.

Yeni teknolojiler ve sosyal ağ araçları üzerinden medyayı deneyimleyen bireyler farklı düzeylemde bu eylemleri gerçekleştirmektedir. Kullanıcılar, içsel ve dışsal gerekçelerle medya takibini yapmakta ve siberfiziksel alanlarla etileşim kurmaktadır. Yeni medya uygulamalar arası ilişki bütünlüğü sağlayan iç içe geçmiş sanal eylem dinamiklerini oluşturan bir algoritma üzerinden biçimlenmektedir. Dijitalleşmenin kullanıcıların sanal dünyada kendisini inşa etmesi dışında diğer kişilerle olan sanal sosyal ilişkilerini düzenlemesi konusunda bu mecralar sıklıkla tercih konusu olabilmektedir. Bireylerin yeni medya araçlarını kullanmaları, kişileri yönlendiren içsel gereksinimler; sosyelleşme, aktif psikoloji, sanal çevreyle tanışma çabası, kimliği dö-

nüştürme ve bağımsız etkileşim alnaları inşa edebilmek yer almaktadır. Dışsal gerekçeler kapsamında ise web tabankı sistemlerin hızlı gelişimine uyumluluk konusunun zorunlu olması (örneğin ders takibi için Teams uygulamasını kullanmak v.b.), ağ hareketliliği üzerinden analizler yaparak imaj oluşturmak, sanal oyunlarla seviye atlamak ve bu oyunlardan ekonomik kazanç sağlamak ve yeni gelişmeleri kendi sosyal medya kanallarından paylaşarak popülerlik elde etmek şeklinde sıralanmaktadır. Buna göre bireylerin içsel ve dışsal gerekçeleri artı ve eksi düzeyde sanal dünyaya ve sistemlere karşı bağımlılık oluşturmaktadır.

Bireyler, her türlü ağ deneyimleri ve ağa bağlanmayı sağlayan teknik araçlarla, internet karakterine ve ağ kişisine de dönüşürken, geleneksel toplum düzeni değişim geçirerek ağ toplumu düzenine geçiş yapmaktadır. Ağ toplumu kavramı (Castells, 1996; Martin, 1978; Braten, 1981 ve Van Dijk, 1991) üzerinde etimolojik ve kuramsal olarak ele alınmaktadır. Castells, ağ toplumu kavramı konusunda teknolojik sistem üzerinde konuyu irdelerken, "bilgi ve iletişim teknolojileri tarafından işletilen ve ağlara dayalı sosyal bir yapı" (2005, 7) olarak belirtmeyi; Van Dijk ise "sosyal ve medya ağları arasında kurulan sosyal bir oluşum" (2006, 20) olarak ifade etmeyi tercih etmektedir. Sanal dünyada enformasyon kaynağı olarak sanal dünyanın araçlarını kullanmak en fazla tercih edilen bilgilenme modelidir.

Gündemi takip etme, bilgilenme ihtiyacı yanında bireylerin içeriğin özüne odaklanmadan içeriğe yönlenme çabası küresel medya alanını yönlendirici etkiye sahiptir. Günümüz medya araçlarının toplumsal sistemde karşılığı bireyin egemenliğinden araçların egemenliğine doğru geçiş yapmaktadır. Bu durum fiziksel, mekânsal, düşünsel ve davranışsal düzeylerde psikolojik olarak yönelimden çok zorunluluk ve özgürlüğün kısıtlanması gibi negatif süreçlere vurgu yapmaktadır. Birey ya da kullanıcı gönüllü olarak başladığı ve kısmi bir zaman ayırdığı bir sistemin aktörü iken süreç içinde araçsal aklın nesneleşmiş bir karşılığına dönüşmektedir.

Kitle iletişim araçlarına dönük kullanım sıklığı kişilerin gereksinimlerininden kaynaklansa da kaynakları ve içerikleri üretirken, tüketirken edinilen haz duygusu bireylerin medya araçlarına yönelmelerinde itici unsur olmuştur. Kitle iletişim araçlarının bu kapsamda sayısal ve içeriksel yapı yönüyle artış göstermesi bireylerin psikolojik süreçte etkilenmelerini de hızlandırmıştır. Bireylerin dijital ugulamalara olan eğilimleri bir nevi doyum edinme ihtiyacından da beslenmektedir. Kullanım ve Doyumlar Kuramı dahilinde medya bağımlılığını (Katz, 1959; 1974, Katz vd., 1973) ele alan çalışmalar, sosyal ve psikolojik tahlillerde yorumlanmaktadır. Bu bağlamda "nesneye ya da maddeye bağlanma durumu" (Holden, 2001), "maddeyi istekli ya da isteksiz kullanma hali" (Egger ve Rauterberg, 1996) ve "kullanım düzeyindeki artış" (Şahin, 2007), hedefe olan eğilim yoğunluğuna işaret etmektedir.

Bağımlılık konusu son yıllarda kullanıcılar ile medyanın kendisi ve bağlı araçlar üzerinden karşılıklı olarak etkileşime dönüşen bir düzendedir. Medya alanı, geleneksel sistem içerisinde "ana kullanım araçları", neoliberal dönemde "yardımcı araçlar," postmodern interaktif dönemde ise "alternatif araçlar" olarak önemli bir dönüşüm geçirmektedir. Medya bağımlılığı kavramını kuramsal olarak literatürde ilk olarak Ball-Rokeach ile DeFleur (1976) kullanmaktadır. Kuram, izleyicinin inanç, duygu ve davranışlarının değiştirilmesi için temel etkileşimli bir koşul olarak medya kaynaklarına olan bağımlılıklarına odaklanmaktadır. İzleyici, medya ve toplum arasındaki üçlü ilişki; bilişsel, duygusal ve davranışsal etkiler üzerinden değerlendirilmektedir.

Kullanıcıların bağımlılığını tetikleyen alanlar olarak akademik performans (Karpinski vd., 2013; Lau, 2017; Rithika ve Selveraj, 2015); kullanma amaçları (Yıldız ve Demir, 2016; Tektaş, 2014); kullanım düzeyleri (Hussain, 2012); tutum ve davranışları (Koç ve Tatlı, 2017); özgüven tasarımı (Buran Köse ve Doğan, 2018); oynama gerekçeleri (Arslan, 2020; Balcı ve Gülnar, 2009; Bülbül vd., 2018; Çakır vd., 2011; Çavuş vd., 2016; Durdu vd., 2005; Minaz ve Çetinkaya Bozkurt, 2017; Odabaşı, 2016); öğrenme ve deneyimleme süreçleri (Chen vd., 2013, Rabbani vd., 2015) ile bağımlılık alanını temsil eden çalışmalar (Ağyar ve Uzun, 2018; Al Menayes, 2015; Hong vd., 2014; Çelik, 2017; Gazi vd., 2017; Kırık vd., 2015; Yam vd., 2018) sıralanırken medya bağımlılığını ele alan çalışmalar arasında sanal oyun bağımlılığı (Kuss vd., 2014), kaygı ve depresyon durumu (Toker ve Baturay, 2016), çevrimiçi oyun oynama (Wan ve Chiou, 2006), sosyal medya bağımlılığı (Kirschner ve Karpinski, 2010; Tutgun Ünal, 2015), sosyal medya bağımlılığı ve Fizyo-psikolojik etkiler (Sevginer, 2022), Fomo sosyal medya bağımlılığı (Yıldırım,2022), Fomo ve kompülsif çevrimiçi satın alma (Bekman, 2020), medya ve internet bağımlılığı (Işık, 2007), Öz çekim ve güven ilişkisi (Hawi ve Samaha, 2016) yer almaktadır.

Bağımlılığın özel bir alanı oluşturan medya bağımlılığı, kullanıcıların yaşamlarının önemli bir planlama, rehber, enformasyon ve kişilik inşa süreçleri gibi birçok alanda medya içerikleri ve karakterleri üzerinden kendini gerçekleştirme ögesi olarak medya ve bağlı araçlar ile arasındaki bağımlılık yapısını incelemektedir.

Yöntem

Bu araştırma, pandemi sürecinde medya kullanımının artış gösterdiği ve kapalı iletişim süreçlerinin yaşandığı bir dönemde medya araçlarını kullanma konusunda yüksek beceri ve deneyime sahip olan üniversite öğrencilerinin sosyal çevrelerinden ve akademik yaşam alanlarından uzaklaştığı bir dönemde yeni medya alanı ile olan ilişkisine odaklanmaktadır. Üniversite öğrencilerinin yeni medyayı tanımlayan; "sosyal ağlar, web ortamları, yapay zekâ uygulamaları, interaktif sistemler ile Iptv, OTT

tv, Pay TV dışında mesajlaşma programları da dahil olmak üzere tüm internet eklentili uygulamalar" üzerindeki bağımlılık düzeylerini saptamak, kullanım amaçlarını, düzeylerini, temel gerekçelerini ve kullanma biçimlerini ortaya çıkarmak üzere anket uygulaması üzerinden elde edilen verilerin analizine dayanmaktadır.

Bu araştırmanın ana ölçümleme alanını oluşturan üniversite öğrencileri; yüksek öğrenim kültürüne sahip olmaları, bilgi ve iletişim teknolojilerine yüksek ilgi göstermeleri, medya uygulamalarının popülerlik düzeyini gösterebilmeleri ve sanal dünyada diğer kullanıcılar ile etkileşim pratiklerini gösterebildikleri için önemli bir veri setini oluşturmaktadır. Üniversite öğrencilerinin sanal mecralarda geçirdikleri zaman, sosyal ağlarla kurdukları ilişki ile ağ eksenli satın alma tercihleri, öğrencilerin kullanım amaçları ve sıklıklarının yanı sıra tutum ve davranışlarını da şekillendirmektedir. Özellikle pandemi sürecinde genç kullanıcıların sosyo-psikolojik değişimlerini ortaya çıkarmak, yakın gelecekte medya iletişim politikalarının neler olabileceğini saptamak bu çalışmanın hedefleri arasında yer almaktadır. Bu bakımdan araştırmada temel çalışma soruları olarak; yeni medya alanındaki uygulamaların bireysel erişimli çeşitli ortamları nelerden oluştuğu, özellikle pandemi sürecinde nasıl bir kullanıcı rolü ve ağ kimliği üstlendikleri, sosyal medya kullanımında amaçlar ve kullanım sıklıklarının neler olduğu, bu ortamlarda bireylerin hangi gereksinimlerini karşılayabildikleri ve kendi kişisel özelliklerini nasıl değiştirip dönüştürdüklerini ortaya çıkarmak şeklinde belirlenmiştir.

Günümüzde bireylerin kişisel kimlikleri aktif ve çoğul özellikler taşımakta olup, sanal kimlikleri özgürce inşa edilebilmektedir. Bu mecralar ise önemli veri toplama merkezleri olarak kişilerin tercihlerini, yönelimlerini ve geçirdikleri zamanların türsel yapıları da dahil olmak üzere birçok veriyi ifşa etmektedir. Dijitalleşen dünyada birçok şey gibi kimlikler de dijitalleşmektedir. Bireysel kimliklerin sanal mecralarda kurdukları etkileşimler, toplumsal değişim sürecine adapte olmalarını da sağlayabilmektedir.

Araştırmanın hipotezleri, üniversite öğrencilerinin sanal dünyada kendilerini ifade edebilme ve kendi kimliklerini geliştirebilmeleri için gerçek ya da sahte kimlik temsillerinin yanı sıra yeni medya araçlarını kullanım amaçları ve sıklık düzeyleri üzerinden oluşturulmaktadır. Buna göre araştırmanın temelde dört hipotezi bulunmaktadır:

H1: Üniversite öğrencilerinin yeni medya kullanım pratikleri, bireysel kimliklerini inşa etme sürecinde cinsiyete göre değişmektedir.

H2: Üniversite öğrencilerinin medya kullanım pratikleri üzerinden bireysel kimliklerini inşa süreçleri gelir düzeylerine göre değişmektedir.

H3: Üniversite öğrencilerinin medya kullanım pratikleri üzerinden kimliklerinin değişimi eğitim bilimleri gruplarına göre farklılık göstermektedir.

H4: Üniversite öğrencilerinin yeni medya kullanımlarının düzeyleri, sıklık ve amaç itibariyle bağımlılık düzeyine erişebilmektedir.

Araştırmanın evren ve örneklemi belirlenirken dijital okuryazarlık düzeylerinin geliştiği konusu göz önünde bulundurularak lisans son sınıf öğrencileri üzerinden uygulama gerçekleştirilmiştir. Ege Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'ndan etik kurul izin süreci öncesinde alınan verilere göre kayıtlı öğrenci listeleri içerisinde; fen-mühendislik bilimleri, sosyal bilimler ve sağlık bilimleri alanlarından, kayıtlı olarak devam eden 9650 öğrenci içerisinden tabakalı örnekleme yöntemiyle (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, s.40) örneklem hacim tablosuna göre 384 öğrencinin alınmasına karar verilmiştir. Bu sayı, tüm araştırma gruplarına göre; 25'er kişilik ek anket formu hazırlanarak fen-mühendislik bilimleri için 178, sosyal bilimler 200 ve sağlık bilimleri 81 öğrenci ile alanlarından oluşturulmuş olup, ilgili öğrencilere yönelik çevrimiçi anket çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu anketler sonucunda ilgili bilimler için ana uygulama sayısı olan öğrenci grupları; fen-mühendislik bilimleri için 153, sosyal bilimler 175 ve sağlık bilimleri 56 öğrenci ile anket uygulaması başarıyla gerçekleştirilmiştir. Anket tekniğinin kullanılmasında hipotezleri oluşturan değişkenlerin ilgili alanlarda sınanmasına ve standart bilgilere ulaşılmasına olanak sağladığı bilinmektedir. Anket sorularının oluşturulması sürecinde literatür taramaları üzerinde medyanın özellikle kimliklerin inşa süreçlerini etkilediği yönündeki bilimsel veriler dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu sorular, öğrencilerin kullanım pratiklerini ortaya çıkaran olgusal nitelikli sorular olduğu için ölçek kullanılmamıştır.

Etik Kurul İzni: Bu çalışma, Ege Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından, 28.01.2020 tarihinde 492 protokol numaralı karar belgesiyle uygun bulunmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında daha önce belirlenen dört eğitim grubu içerisinden Fen Bilimleri (47), Mühendislik Bilimleri (106), Sosyal Bilimler (175) ve Sağlık Bilimleri (56) olarak sıralanmaktadır. Fen Bilimlerinden; Fen Fakültesi (66), Mühendislik Bilimlerinden; Mühendislik Fakültesi (66), Ziraat Fakültesi (33), ve Su Ürünleri Fakültesi (7), Sosyal Bilimlerden; Edebiyat (66), Eğitim (34), İktisadi ve İdari Bilimler (39), ve İletişim (36), Sağlık Bilimlerinden; Tıp (23), Eczacılık (6), Spor Bilimleri (7), Hemşirelik (13) ve Diş Hekimliği Fakültesi (7) olarak toplamda 384 öğrenci şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri; cinsiyet, gelir ve eğitim, bağımlı değişkeni ise kullandığı medya ortamları oluşturmaktadır. Bağımlı ve bağımsız de-

ğişkenlere ilişkin frekans dağılımları, değişkenler arasındaki ilişkileri saptamak üzere ki-kare testi üzerinden değerlendirilmiştir. Araştırma verileri istatistiksel olarak SPSS üzerinden analiz edilmiştir. İstatistiksel analizlerde, beklenen değer varsayımı dikkate alınarak değeri 5'ten küçük hücre sayısı %20'nin üzerinde ise Fisher's Exact Ki karesi, eğer 5'in altında ise Pearson ki karesi dikkate alınmıştır. Araştırmada ayrıca Cramer v katsayısı da uygulanmıştır.

Araştırmada üniversite öğrencilerinin medya kullanım deneyimlerini ölçümlemek üzere anket tekniği kullanılmıştır. Anket kapsamında ön lisans ve lisans üstü öğrenciler dahil edilmeyip, lisans grubu öğrencilerden de sadece son sınıf öğrencilerinden örneklem hacmine göre seçimleme yapılmıştır. Bu durum bir kapsam itibariyle sınırlılık oluşturmakta olup bir başka sınırlılık alanı olarak öğrencilerin anket sürecindeki değişken sosyo-psikolojik yapılarının değişebilecek olması görülmektedir.

Bulgular

Üniversite öğrencileri, akademik sistemde, eğitim alan yüksek öğrenimli kişiler olarak daha yüksek medya deneyimi, bilinçli kullanma ve daha fazla internet mecrasına yönelik ağ gruplarına üye olma ve sanal kimliğini kullanma becerisine de sahip olduğundan bu deneyimlerin ne olduğu ve hangi faktörlerin etkili olduğunu saptama çabası bu alandaki çalışmaların temel yönelimlerini oluşturmaktadır.

Araştırmaya konu olan 384 üniversite öğrencisinin medya deneyimlerinde; amaç, sıklık, düzey, gereksinim, kimlik inşası, veri paylaşımı ve diğer konularda olmak üzere 21 sorudan oluşan bir anket çalışmasıyla yanıtlar aranmıştır. Araştırma kapsamında ilk aşamada saha çalışmasıyla başlayan süreç pandemi kararları sonrasında çevrimiçi anket olarak değiştirilerek ilgili öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmada görüldüğü üzere toplumsal dinamikler ve medya okur-yazarlığının hızlı artış göstermesiyle özellikle sanal kimliklere yönelim artış göstermektedir. Öğrencilerin medya kullanım sıklığını belirleyen temel konu, medyayı deneyimlemenin yanı sıra sanal dünyada bir mülkiyet oluşturabilmek ve bu mülkiyeti kendi kullanım amacına göre şekillendirebilmesidir. Kişisel ve toplumsal etkileşimin etki düzeyi açısından kullanıcıların söz konusu profilleri tercih etmesi, sahip oldukları sosyal statü gereği değişkenlik göstermektedir. Sanal dünyada öğrencilerin kullanım düzeyleri, amaç, sıklık, bağlanma, bağımlılık, tüketim, satın alma ve şiddet gibi birçok alanda önemli veri kesitleri sağladığı için öncelikli olarak demografik özelliklerinin ne olduğu belirleyici faktör hale gelmektedir. Bu araştırmada anketlerden elde edilen verilere göre aşağıda Tablo 1'de yer aldığı üzere demografik yapılarının yanı sıra sanal kimlik ve profil eşleştirmeleri de yüzdelik cinsinden görülmektedir.

Buna göre öğrencilerin demografik özellikleri içinde dağılımlara bakıldığında araştırmaya katılım gösteren öğrencilerden %52,3'ünün kadın, %47,7'sinin ise erkek olduğu görülmektedir. Bireylerin gelir gelir düzeyleri açısından daha önce belirlenen üç düzey içerisinden 191 öğrencinin %49,7 oranında; 400-1000 TL, 143 öğrencinin 37,2 oranında 1001-1600TL düzeyinde, 50 öğrencinin ise %13 ve 1601TL ve üzerinde bir gelir yapısına sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 1

Öğrencilerin Demografik Özelliklerinin Genel Görünüm

Demografik Yapı	Değerler	n	%
Cinsiyet	Kadın	201	52,3
	Erkek	183	47,7
Gelir	400-1000 TL	191	49,7
	1001- 1600 TL	143	37,2
	1601 TL üzeri	50	13,0
Eğitim Grubu	Fen Bilimleri	47	12,2
	Sosyal Bilimler	175	45,6
	Sağlık Bilimler	56	14,6
	Mühendislik Bilimleri	106	27,6
Fakülte	Diş Hekimliği Fakültesi	7	1,8
	Eczacılık Fakültesi	6	1,6
	Edebiyat Fakültesi	66	17,2
	Eğitim Fakültesi	34	8,9
	Fen Fakültesi	47	12,2
	Hemşirelik Fakültesi	13	3,4
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	39	10,2
	İletişim Fakültesi	36	9,4
	Mühendislik Fakültesi	66	17,2
	Spor Bilimleri Fakültesi	7	1,8
	Su Ürünleri Fakültesi	7	1,8
	Tıp Fakültesi	23	6,0
	Ziraat Fakültesi	33	8,6

Sosyal medya profilinizi değiştirme gereği duyar mısınız?	Yanıtsız	53	13,8
	Her Gün	32	8,3
	Haftada Birkaç Kez	144	37,5
	İhtiyaç Duyulduğu Zaman	155	40,4
Sosyal medya profilinizde kullandığınız sanal kimlik karakterinizle gerçek kimliğinizi eşleştirir misiniz?	Yanıtsız	90	23,4
	Evet	224	58,3
	Hayır	70	18,2

Üniversite öğrencilerin eğitim bilimlerine göre genel dağılım düzeyleri Tablo 1'de incelendiğinde; Sosyal Bilimler dalının %45,6 ile ilk sırada yer aldığı, Mühendislik dalının %27,6 ile ikinci sırada yer aldığı, Sağlık Bilimleri alanının %14,6 ile üçüncü olarak, %12,2 ile Fen Bilimleri öğrencilerinin son sırada yer aldığı anlaşılmaktadır. Bu oranlar fakülteler bazında değerlendirildiğinde ise ilk dört sıralamada %17,2 ile Edebiyat ve Mühendislik Fakülteleri ilk sırada yer almakta olup, Fen Fakültesi %12,2 ile İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ise %10,2 ile öğrencilerin eğitim gördüğü birimler şeklinde sıralanmaktadır. Öğrencilerin sosyal medya profilini değiştirme sıklığında 155 öğrenci %40,4 ile ihtiyaç duyulduğunda değişiklik yaptığını ilk seçenek olarak belirtirken, sanal kimlik karakteriyle öğrencinin kendisini eşleştirme konusunda 224 öğrencinin %58,3 oranıyla bir eşleştirme yaptığı da anlaşılmaktadır.

Bireylerin medya ortamlarını kullanmaları ve içerikler üzerinden kimliklerini oluşturmaları günümüz iletişim dünyasının önemli gelişmeleri arasında yer almaktadır. İnsanlar paylaşım ve etkileşim olanakları buldukları sosyal ağlarda farklı kültürlerle ve farklı toplumsal katmanlarla iletişim fonksiyonlarında bulunmaktadır. Yeni medya teknolojileri sayesinde dijitalleşen iletişim, bireylerin eğilimlerini, ihtiyaçlarını ve diğer duygu bileşenlerini geliştirmekte ve çeşitlendirmektedir. Sosyal ağların kullanım gerekçeleri ve sıklığı nedensel olarak farklılık gösterse de sosyal ağlara katılım giderek popüler hale gelmektedir. Bu uygulamalar üzerinden kullanıcılar gerçek ve anonim kimlik profilleriyle ağlara katılmakta ve görüntü, bilgi gibi içerik paylaşımında bulunmaktadırlar.

Tablo 2

Öğrencilerin Yeni Medya Araçlarını Kullanma Sıklığı Dağılım Düzeyleri

Medya Türü	Her gün		Haftada birkaç kez		İhtiyaç duyulduğunda		Hiçbir zaman	
	n	%	n	%	n	%	n	%
IP TV (Digitürk, Tivibu, Turkcell TV)	70	18,2	144	37,5	131	34,1	39	10,2
Akıllı TV (Ev Tipi)	75	19,5	117	30,5	139	36,2	53	13,8
OTT (Netflix, BluTV, Puhu TV. vb)	154	40,1	125	32,6	80	20,8	25	6,5
Web TV	38	9,9	171	44,5	160	41,7	15	3,9
Facebook	154	40,1	142	37,0	75	19,5	13	3,4
Twitter	94	24,5	197	51,3	79	20,6	14	3,6
Instagram	286	74,5	67	17,4	26	6,8	5	1,3
Snapchat	44	11,5	155	40,4	131	14,1	54	14,1
Arama Motorları (Google, Yandex, vb.)	332	86,5	26	6,8	24	6,3	2	0,5
WhatsApp	373	97,1	6	1,6	0	0	5	1,3
Google Hangouts	9	2,3	80	20,8	126	56,3	79	20,6
Foursquare ve Swarm	10	2,6	58	15,1	232	60,4	84	21,9
Wikipedia ve Ekşi Sözlük	26	6,8	66	17,2	267	69,5	25	6,5
Linkedin	208	54,2	151	39,3	20	5,2	5	1,3
Youtube	317	82,6	59	15,4	5	1,3	3	0,8
Scope (Periscope)	6	1,6	41	10,7	226	58,9	111	28,9
WeTransfer, pCloud, SendGB vb	47	12,2	148	38,5	177	46,1	12	3,1
Çevrimiçi (Oyun, Sohbet vb.)	50	13,0	120	31,3	140	36,5	74	19,3
Sanal ve Çevrimiçi (Bahis)	27	7,0	54	14,1	98	25,5	205	53,4
TikTok	59	15,4	165	43,0	116	30,2	44	11,5

Öğrencilerin kullanma sıklığı konusunda medya türü ve sıklık ölçeği arasındaki ilişkiye (Tablo 2) bakıldığında; Her gün kullanılan ilk üç sıradaki medya türü Whatsapp 373 kişi %77,1; Arama Motorları 332 kişi %86,5; Youtube 317 kişi %82,6 olarak

sıralanmaktadır. Haftada Birkaç Kez kullanılan ilk üç sıradaki medya türü Twitter 197 kişi %51,3 Web TV 171 kişi %44,5 ve Tik Tok 165 kişi %43 olarak tercih etmektedir. İhtiyaç Duyulduğunda kullanılan ilk üç sıradaki medya türü olarak Wikipedia 267 kişi %69,5 Foursquare ve Swarm 232 kişi %60,4 ; Scope ve Periscope 226 kişi %58,9 düzeyinde olup son ölçek türü olan Hiçbir zaman kullanılan ilk üç sıradaki medya türü Sanal ve Çevrimiçi Bahis 205 kişi %53,4 Scope ve Periscope 111 kişi %28,9 ; Foursquare ve Swarm 84 kişi %21,9 şeklinde sıralanmaktadır. Buna göre en çok tercih edilen medya uygulamasının whatsapp olduğu en az tercih edilen uygulamanın ise Sanal ve Çevrimiçi Bahis olduğu anlaşılmaktadır**.**

Aktif olarak kullanılan sosyal medya uygulamaları eğitim ve öğretim alanlarında da yaygın şekilde etkinliğini korumaktadır. Zaman ve mekân sınırlaması olmadan eğitim tabanlı içerik paylaşımları da giderek artmaktadır. Kullanıcı kaynaklı medya özelliğiyle bireyler sosyal medya platformlarında bir araya gelmekte ve eğitim faaliyetlerini sürdürmektedirler. Böylece tüm bilgiler katılımcılara anında ulaşabilmektedir.

Tablo 3

Öğrencilerin Yeni Medya Araçlarını Kullanma Amaçlarının Dağılım Düzeyleri

	Hiçbir Zaman Kullanmam		Nitelikli Tematik Programları İzlemek İçin		Eğlenmek Dinlenmek İçin		Çeşitli Hizmet Paketlerine Ulaşabilmek İçin		Eğitim Ve Öğretimime Katkı Sağlamak İçin		E-Arkadaş Edinmek Ve Arkadaşlıklarımı Sürdürmek İçin		İstediğim Yerden Erişim Sağlamak Ve Bilgileri Kaydedebilmek İçin		Hepsi	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
IP TV (Digitürk, Tivibu, Turkcell TV)	46	12,0	208	54,2	217	56,5	84	21,9	78	20,3	0	0	33	8,6	7	1,8
Akıllı TV (Ev Tipi)	55	14,3	164	42,7	200	52,1	94	24,5	87	22,7	0	0	4	1,0	5	1,3
OTT (Netflix, BluTV, Puhu TV. vb)	20	5,2	215	56,0	251	65,4	56	14,6	66	17,2	0	0	93	24,2	4	1,0
Web TV	8	2,1	133	34,6	214	55,7	70	18,2	106	27,6	7	1,8	18	4,7	1	0,3
Facebook	16	4,2	21	5,5	279	72,7	31	8,1	80	20,8	289	75,3	143	37,2	2	0,5
Twitter	10	2,6	12	3,1	253	65,9	18	4,7	56	14,6	187	48,7	58	15,1	1	0,3
Instagram	2	0,5	12	3,1	306	79,7	11	2,9	65	16,9	232	60,4	140	36,5	2	0,5
Snapchat	37	9,6	6	1,6	233	60,7	6	1,6	12	3,1	179	46,6	41	10,7	2	0,5
Arama Motorları (Google, Yandex, vb.)	0	0	47	12,2	117	30,5	59	15,4	303	78,9	12	3,1	66	17,2	2	0,5
WhatsApp	6	1,6	3	0,8	183	47,7	12	3,1	170	44,3	167	43,5	125	32,6	2	0,5

Google Hangouts	81	21,1	6	1,6	185	48,2	4	1,0	32	8,3	52	13,5	8	2,1	1	0,3
Foursquare ve Swarm	106	27,6	8	2,1	139	36,2	37	9,6	4	1,0	46	12,0	5	1,3	0	0
Wikipedia ve Ekşi Sözlük	33	8,6	0	0	95	24,7	14	3,6	217	56,5	6	1,6	3	0,8	0	0
Linkedin	12	3,1	12	3,1	100	26,0	30	7,8	191	49,7	148	38,5	88	22,9	0	0
Youtube	2	0,5	61	15,9	242	63,0	38	9,9	215	56,0	18	4,7	110	28,6	1	0,3
Scope ve Periscope	121	31,5	19	4,9	172	44,8	11	2,9	8	2,1	19	4,9	13	3,4	2	0,5
WeTransfer, pC-loud, SendGB vb	29	7,6	2	0,5	43	11,2	20	5,2	270	70,3	32	8,3	81	21,1	0	0
Çevrimiçi (Oyun, Sohbet vb.)	71	18,5	6	1,6	222	57,8	3	0,8	9	2,3	117	30,5	32	8,3	0	0
Sanal ve Çevrimi-çi (Bahis)	194	50,5	2	0,5	133	34,6	5	1,3	3	0,8	16	4,2	10	2,6	1	0,3
TikTok	51	13,3	5	1,3	241	62,8	2	0,5	5	1,3	73	19,0	34	8,9	0	0
Diğer	154	40,1	7	1,8	156	40,6	3	0,8	10	2,6	13	3,4	8	2,1	1	0,3

Bu araştırma kapsamında ankete katılım gösteren öğrenciler arasında kullanım amaçlarına göre dağılımları konusu incelendiğinde 8 farklı değerlendirme ölçütü arasında ilk sırada yer alan uygulamaların öğrenci sayısı ve yüzde değerlerine bakıldığında şu sonuçlara ulaşılmaktadır.

Katılımcıların arasında Hiçbir Zaman seçeneğini işaretleyenlerin "Sanal ve Çevrimiçi Bahis" konusunda 194 öğrenci ve %50,5; Nitelikli Tematik programları İzlemek İçin seçeneğini "Iptv" olarak 208 öğrencinin %54,2 düzeyinde seçim gösterdiği anlaşılmaktadır. Üçüncü değerlendirme alanı olan Eğlenmek Dinlenmek İçin seçeneğinde "Instagram" uygulaması, 306 öğrenci tarafından %79,7 oranında tercih edilmektedir. Çeşitli Hizmet Paketlerine Ulaşabilmek İçin, seçeneğinin "Akıllı Tv" olarak 94 öğrenci tarafından %24,5 düzeyinde seçildiği görülmektedir.

Bu tablo içerisinde son dört ölçek alanına bakıldığında ise Eğitim ve Öğretime Katkı Sağlamak İçin, medya uygulamaları arasından ilk sırada yararlanılan tür, "Arama Motorları" 303 kişi ve %78,9 oranıyla yer almaktadır. E-Arkadaş Edinmek ve Arkadaşlıkları Sürdürmek İçin 289 kişi %75,3 ile "Facebook" uygulamasını belirtmektedir. Katılımcılar, İstediğim Yerden Erişim Sağlamak ve Bilgileri Kaydedebilmek İçin seçeneği konusunu, "Facebook" uygulaması üzerinden 143 kişi ve %37,2 oranında kullanırken, Hepsi, seçeneğini "Akıllı TV" uygulaması ile 5 kişi %1,3 düzeyinde belirtmektedir.

Üniversite öğrencilerinin sanal dünyada kendilerini temsil etme ve sunum kodlarını kullanması konusunda kimi zaman gerçek kimliği kimi zaman da (yaşanan veri

güvenliği skandallarının da etkisiyle) sahte hesaplar oluşturup sahte kimlikler belirlemesi de söz konusu olabilmektedir. Üniversite Öğrencilerinin Medya ortamlarında kimlik kullanım durumlarına bakıldığında ise aşağıda **Tablo 4** olarak belirtilen alanlarda medya türleri ile 7 farklı ölçüt üzerinden değerlendirmeler yüzdelik cinsinden belirtilmektedir.

Tablo 4

Üniversite Öğrencilerinin Medya Ortamlarında Kimlik Kullanım Durumları

Medya Türü	Gerçek Kimlik Bilgilerimi Kullanırım		Sahte Kimlik Bilgilerimi Kullanırım		T.C Kimlik Bilgi		Telefon Bilgi.		E-posta Bilgi.		Fotoğraf ve diğer Görsel Bilgi.		Hiç Kullanmıyorum	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
IP TV (Digitürk, Tivibu, Turkcell TV)	221	57,6	71	18,5	72	18,8	149	38,8	124	32,3	0	0	81	21,1
Akıllı TV (Ev Tipi)	143	37,2	129	33,6	19	4,9	65	16,9	42	10,9	0	0	102	26,6
OTT (Netflix, BluTV, Puhu TV. vb)	274	71,4	44	11,5	46	12,0	128	33,3	157	40,9	1	0,3	53	13,8
Web TV	13	3,4	344	89,6	0	0	1	0,3	14	3,6	4	1,0	23	6,0
Facebook	276	71,9	55	14,3	0	0	48	12,5	251	65,4	273	71,1	16	4,2
Twitter	173	45,1	141	36,7	1	0,0	14	3,6	268	69,8	188	49,0	7	1,8
Instagram	229	59,6	102	26,6	0	0	15	3,9	239	62,2	263	68,5	3	0,8
Snapchat	71	18,5	224	58,3	0	0	13	3,4	164	42,7	134	34,9	60	15,6
Arama Motorları (Google, Yandex, vb.)	11	2,9	208	54,2	0	0	0	0	16	4,2	3	0,8	157	40,9
WhatsApp	334	87,0	18	4,7	0	0	3	0,8	22	5,7	237	61,7	4	1,0
Google Hangouts	18	4,7	243	63,3	0	0	1	0,3	43	11,2	31	8,1	97	25,3
Foursquare ve Swarm	13	3,4	255	66,4	0	0	2	0,5	34	8,9	11	2,9	89	23,2
Wikipedia ve Ekşi Sözlük	4	1,0	203	52,9	0	0	0	0	4	1,0	3	0,8	173	45,1
Linkedin	305	49,4	37	9,6	1	0,3	2	0,5	97	25,3	179	46,6	4	1,0
Youtube	106	27,6	266	69,3	0	0	0	0	59	15,4	34	8,9	2	0,5
Scope ve Periscope	11	2,9	243	63,3	1	0,3	0	0	80	20,8	7	1,8	115	29,9

WeTransfer, pCloud, Send-GB vb	90	23,4	191	49,7	1	0,3	1	0,3	258	67,2	4	1,0	16	4,2
Çevrimiçi (Oyun, Sohbet vb.)	9	2,3	283	73,7	2	0,5	4	1,0	145	37,8	10	2,6	65	16,9
Sanal ve Çevrimiçi (Bahis)	90	23,4	85	22,1	1	0,3	27	7,0	45	11,7	5	1,3	201	52,3
TikTok	33	8,6	269	70,1	2	0,5	3	0,8	106	27,6	35	9,1	58	15,1
Diğer	19	4,9	179	46,6	3	0,8	3	0,8	21	5,5	10	2,6	177	46,1

Anket çalışmasına katılım gösteren öğrencilerin (Tablo 4), 21 medya uygulaması arasında 7 farklı ölçüt olarak belirlenen değerler içerisinde gerçek kimlik bilgilerini kullanırım ibaresinin yer aldığı ilk sıradaki uygulama olan "Whatsapp" 334 kişi ve %87 düzeyinde, Sahte Kimlik Bilgilerimi Kullanırım seçeneğinin olduğu ilk uygulama "Web Tv" 344 kişi ve %89,6 olarak; T.C. Kimlik Bilgisi, "IP TV", 72 öğrenci ve %18,8 olarak, Telefon Bilgisi "IP Tv" uygulaması için 149 kişi %38,8; E-Posta Bilgisi, "Twitter" uygulamasında, 268 kişi ve %69,8; "Fotoğraf ve Diğer Görsel Bilgiler", Facebook 273 kişi ve %71,1 ve son ölçüt olan Hiç Kullanmıyorum seçeneği, "Diğer" uygulaması adına 177 kişi %46,1 düzeyinde sıralanmaktadır.

Tablo 5

Üniversite Öğrencilerinin Yeni Medya Kullanımında Gereksinimleri

Gereksinimler	Her gün		Haftada birkaç kez		İhtiyaç duyulduğunda		Hiçbir zaman	
	n	%	n	%	n	%	n	%
İnternete bağlanmak, özel geliştirilmiş uygulamalara geçiş olanağı verdiği için sanal dünyadan gereksinimlerimi karşılayabiliyorum	339	88,3	37	9,6	8	2,1	0	0
İmajımı geliştirmeye yönelik bilgileri kullanıp, paylaşımlar yapabiliyorum	229	59,6	126	32,8	28	7,3	1	0,3
Sosyal medya platformlarını meslek bilgilerimi geliştirmek ve deneyimlemek için kullanıyorum	228	59,4	115	29,9	38	9,9	3	0,8
Sanal kimlik oluşturarak dünyadaki gelişmeleri yakından takip edebiliyorum	262	68,2	105	27,3	17	4,4	0	0
Gerçek dünyadaki sınırlamaları aşmak için medya ortamlarını kullanıyorum	256	66,7	102	26,6	26	6,8	0	0

Sanal kimlik oluşturarak toplumda fazlaca onaylanmayan marjinal grupları takip edebiliyorum	83	21,6	78	20,3	132	34,4	91	23,7
Sanal kimliğimle farklı sivil toplum kuruluşları ile iletişim kurabiliyorum	104	27,1	101	26,3	107	27,9	72	18,8
Sanal kimlik oluşturarak birçok sosyal aktiviteye katılmaktayım	131	34,1	104	27,1	91	23,7	58	15,1
Sanal kimlik oluşturarak başkalarının dünyalarını takip etmekteyim	152	39,6	95	24,7	94	24,5	43	11,2
Sosyal ağlar üzerinden kendimi tanıtmak, göstermek için medya ortamlarını kullanıyorum	201	52,3	120	31,3	53	13,8	10	2,6
Başkalarını tanıyarak onlarla rekabet edebilmek için medya ortamlarını kullanırım	158	41,1	109	28,4	83	21,	34	8,9
Sosyal medyada, gezinirken, ilgi duyduğum konularla ilgili bilgi toplayarak kendimi geliştirebiliyorum	275	71,6	93	24,2	14	3,6	2	0,5
Hiçbir şey aramasam da sosyal medyada gezinmek beni sıkıntılarımdan kurtarır	208	54,2	132	34,4	33	8,6	11	2,9
Sanal kimliğimi kullanarak farklı sosyal gruplara katılabiliyorum	188	49,0	138	35,9	52	13,5	6	1,6
Sosyal medya ve TV temsilleri üzerinden sosyal deneyimler edinebildiğim için medya ortamlarını kullanabiliyorum	314	81,8	63	16,4	6	1,6	1	0,3
Sosyal medyadan edindiğim bilgi ve deneyimlerin gerçek hayattaki başarılarımı destekleyeceğine inandığım için kullanabiliyorum.	298	77,6	77	20,1	8	2,1	1	0,3
Sanal kimlik kullanarak sosyal, kültürel, etnik ve dini gruplar ile etkileşim kurabiliyorum.	211	54,9	105	27,3	62	16,1	6	1,6
Kendi web sitem üzerinden medya ortamlarını kullanıyorum.	153	39,8	51	13,3	56	14,6	124	32,3
Sanal kimliğimle sosyal medya ortamında diğer kişiler ve gruplar ile dayanışma sağlayabiliyorum.	262	68,2	101	26,3	21	5,5	0	0

Katılımcıların medya alanını kullanım amacı ve sıklık düzeylerinin gereksinimler bağlamında genel görünümüne bakıldığında Her gün kullanılan gereksinim "İnternete bağlanmak, özel geliştirilmiş uygulamalara geçiş olanağı verdiği için sanal dünyadan gereksinimlerimi karşılayabiliyorum" şeklinde 339 kişi ve %88,3 oranında; Haftada Birkaç Kez seçeneği, "Sanal kimliğimi kullanarak farklı sosyal gruplara katılabiliyorum" gereksinimi için 138 kişi ve %35,9 olarak görülmektedir. İhtiyaç Duyulduğunda ölçeği konusunda "Sanal kimlik oluşturarak toplumda fazlaca onay-

lanmayan marjinal grupları takip edebiliyorum" gereksinimi 132 kişi ve %34,4 olarak yer almaktadır. Son aşamada Hiçbir Zaman olarak belirtilen gereksinim ise "Kendi Web Sitem Üzerinden Medya Ortamlarını Kullanıyorum" olarak 124 kişi ve %32,3 düzeyinde gerçekleşmektedir.

Tablo 6

Öğrencilerin Gelirlerine Göre Profil Değiştirme ve Kimlik Kullanım Durumu

		400-1000 TL	1001 – 1600 TL	1601 TL üzeri	X^2	p değeri
		n (%)	n (%)	n (%)		
Sosyal medya profilinizi değiştirme gereği duyar mısınız?	Yanıtsız	32 (16,8)	14 (9,8)	7 (14,0)	12,770	0,047* Cramer V=0,129
	Her Gün	20 (10,5)	9 (6,3)	3 (6,0)		
	Haftada Birkaç Kez	73 (38,2)	59 (41,3)	12 (24,0)		
	İhtiyaç Duyulduğu Zaman	66 (34,6)	61 (42,7)	28 (56,0)		
Sosyal medya profilinizde kullandığınız sanal kimlik karakterinizle gerçek kimliğinizi eşleştirir misiniz?	Yanıtsız	49 (25,7)	29 (20,3)	21 (24,0)	5,587	0,232
	Evet	106 (55,5)	74 (58,7)	34 (68,0)		
	Hayır	36 (18,8)	30 (21,0)	4 88,0)		

Öğrencilerin geliri ve sosyal medyada profil değiştirme, sosyal medyadaki kimliği arasındaki ilişki Pearson Ki kare ile incelenmiştir. Sonuçlara göre bireyin geliri ve sosyal medyada profil değiştirme zamanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (p=0,047). Bireyin sosyal medya profilini değiştirme gereği duyması ve geliri arasındaki ilişkinin zayıf düzey olduğu tespit edilmiştir (Cramer V= 0,129). Yukarıda tabloda görüldüğü üzere sosyal medya profil değiştirme konusunda ilk gelir düzeyine sahip öğrencilerin haftada birkaç kez profil değişikliğine ihtiyaç duyması profilleriyle kendilerini eşleştirmeleri ve bağımlılık noktasında olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Tablo 7

Öğrencilerin Cinsiyete Göre Profil Değiştirme ve Kimlik Durumları

		Kadın	Erkek	X^2	p Değeri
		n (%)	n (%)		
Sosyal medya profilinizi değiştirme gereği duyar mısınız?	Yanıtsız	22 (10,9)	31 (16,9)	3,286	0,350
	Her Gün	18 (9,0)	14 (7,7)		
	Haftada Birkaç Kez	80 (39,8)	64 (35,0)		
	İhtiyaç Duyulduğu Zaman	81 (40,3)	74 840,4)		
Sosyal medya profilinizde kullandığınız sanal kimlik karakterinizle gerçek kimliğinizi eşleştirir misiniz?	Yanıtsız	46 (22,9)	44 (24,0)	1,880	0,291
	Evet	123 (61,2)	101 (55,2)		
	Hayır	32 (15,9)	38 (183)		

Yukarıda yer alan tablo değerlendirildiğinde cinsiyet ile profil ve kimlik ilişkisi içerisinde kadınların bu alanda erkeklere oranlara daha aktif olduğu anlaşılmaktadır. Yine kadınların sanal kimliği ile gerçek kimliği arasında ilişki kurma durumlarına bakıldığında, 123 katılımcının evet yanıtı verdiği de görülmektedir.

Öğrencilerin yeni medya kullanım sıklıkları arasında anlamlı bir ilişki olup olmama durumuna genel eğilimleri konusunda cinsiyet, gelir ve eğitim değişkenleri üzerinden inceleme yapılmıştır. Öğrencilerin, cinsiyeti ile sosyal medya türlerinden anlamlı ilişkiler olarak ilgili değerler şu şekilde sıralanmaktadır: "OTT (Netflix, BluTV, Puhu TV. vb.)" (p=0,045; Cramer V= 0,145). "Web TV" (p=0,003; Cramer V= 0,190). "Twitter" (p=0,003; Cramer V= 0,193). "Instagram" (p=0,003; Cramer V= 0,185). "Arama motorları (Google, Yandex, vb.)" (p=0,024; Cramer V= 0,146). "Google Hangouts" (p=0,005; Cramer V= 0,181). "Foursquare ve Swarm" (p=0,000; Cramer V= 0,220). "Wikipedia ve Ekşi Sözlük" (p=0,005; Cramer V= 0,182). "Linkedin" (p=0,000; Cramer V= 0,239). "Çevrimiçi (Oyun, Sohbet vb (p=0,000; Cramer V= 0,280). "Sanal ve Çevrimiçi (Bahis)" (p=0,000; Cramer V= 0,330). "Tik Tok" (p=0,004; Cramer V= 0,188).

Öğrencilerin, gelir durumu ile yeni medya türleri kullanım sıklıkları arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilenler şu şekildedir: "Akıllı TV" (p=0,025; Cramer V= 0,137). "Arama motorları (Google, Yandex, vb.)" (p=0,000; Cramer V= 0,184). "Google Hangouts" (p=0,037; Cramer V= 0,135). "Wikipedia ve Ekşi Sözlük" (p=0,013; Cramer V= 0,145). "Linkedin" (p=0,016; Cramer V= 0,138). "WeTransfer, pCloud, SendGB vb." (p=0,000; Cramer V= 0,182).

Öğrencilerin, eğitim grubu ile yeni medya türleri yönünden kullanım sıklıkları arasında istatistiki olarak anlamlı görülen değerler şu şekilde ortaya çıkmaktadır: "IP TV" (Digitürk, Tivibu, Turkcell TV)" (p=0,015; Cramer V= 0,134). "Akıllı TV" (p=0,001; Cramer V= 0,155). "OTT'yi (Netflix, BluTV, Puhu TV. vb.)" (p=0,000; Cramer V= 0,170). "Facebook" (p=0,003; Cramer V= 0,148). "Twitter" (p=0,000; Cramer V= 0,167). "Wikipedia ve Ekşi Sözlük" (p=0,247). "Linkedin" (p=0,001; Cramer V= 0,194). "Scope (Periscope)" (p=0,011; Cramer V= 0,179). "WeTransfer, pCloud, SendGB vb." (p=0,000; Cramer V= 0,195). "Çevrimiçi (Oyun, Sohbet vb.)" (p=0,000; Cramer V= 0,194). "Sanal ve Çevrimiçi (Bahis)" (p=0,008; Cramer V= 0,139). "Tik Tok" (p=0,003; Cramer V= 0,166). Öğrencilerin, cinsiyeti ile gerçek kimliği ve sahte kimliği arasında anlamlı ve anlamsız ilişki durumları şu şekilde gerçekleşmektedir: "IP TV" için gerçek kimlik bilgilerinde anlamlı bir ilişki yokken (p=0,191), sahte kimlik bilgisinde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (p=0,003). "Akıllı TV" için gerçek kimlik bilgileri anlamlıyken (p=0,032), sahte kimlik bilgisinde anlamlı bir ilişki yoktur (p=0,104). "Facebook" için anlamlıyken (p=0,214), sahte kimlik bilgisinde anlamlı bir ilişki yoktur (p=0,349). "Twitter" için gerçek kimlik bilgileri anlamlıyken (p=0,032), sahte kimlik bilgisinde de anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (p=0,002). "Snapchat" için gerçek kimlik bilgileri anlamlıyken (p=0,002), sahte kimlik bilgisinde de anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (p=0,000). "Arama motorları" için gerçek kimlik bilgileri anlamlıyken (p=0,047), sahte kimlik bilgisinde anlamlı bir ilişki yoktur (p=0,555). "Sanal ve Çevrimiçi (Bahis)" için gerçek kimlik bilgileri anlamlıyken (p=0,000), sahte kimlik bilgisinde de anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (p=0,000).

Sonuç

Yeni Medya düzeni, sanal dünyada kimliklerin inşa edilmesi ve hesaplar üzerinden dolaşımı konusunda bireysel ve kurumsal kullanıcılara önemli katkılar sunmaktadır. Birey eksenli medya alanının paylaşım ve içerikler üzerinden yayılımı, son pandemi süreciyle birlikte büyük bir artış göstermiştir. Pandemi süreci, Dünyada medya alanını diğer sektörlerde de görüldüğü üzere yoğun bir kullanıcı merkezli yapıya dönüştürmüştür. Sanal kullanıcıların medya pratikleri, haber akışları, gündemi takip etme, yorumlama, satın alma ve etkinlik yönetimi gibi birçok psiko-sosyal alanı da yeniden araştırmaya teşvik etmektedir. Zira kullanıcıların asosyalleşme süreçlerinde sosyalleşme ve sanal kimliğini biçimlendirme alanı olarak medya alanını yoğun bir biçimde etkileşimli hale dönüştürmesi demografik yapı üzerindeki değişimlerin boyutunun ne olduğu sorunsalını da beraberinde getirmiştir.

Medya alanını en fazla kullanan kişiler olarak üniversite öğrencilerinin sıklık ve çeşitlilik yönüyle bu alanı diğer yaş ve meslek gruplarına kıyasla aktif kullanmaları

önemli bir araştırma alanını temsil etmektedir. Bu dönemde öğrencilerin kendilerini ifade edebilme süreçlerine ek olarak, diğer kişilerle zorunlu iletişime geçme, çevrimiçi ders katılımı sağlama ve enformasyon alanını buradan karşılaşma çabalarıyla medyanın kullanım amacı, sıklığı ve türsel olarak nasıl bir kimlik temsiliyle yorumlandığı konusu bu araştırmanın öncelikli konularını oluşturmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin medya pratiklerinin süreç içerisinde gerçek kimliği ile sanal kimliği üzerinde dönüştürücü bir etkiye sahip olmasının yanı sıra, bağımlılık düzeyine erişmesi son yıllarda pek çok akademik araştırmanın da temelini oluşturmaktadır. Pandemi sürecinde öğrenci grupları arasında üniversite öğrenci gruplarının diğer öğrencilere oranla daha fazla teknik araç, erişim, yaşam alanı ve mobil deneyimleme süreçlerinde hangi medya alanına yönelim ve bağımlılık gösterdiği konusu bu araştırma kapsamında incelenmiştir. Bu araştırmada Ege Üniversitesi gibi köklü bir devlet üniversitesi içerisinde yer alan lisans son sınıf öğrencilerinin medyayı nasıl ve ne şekilde kullandıkları, temel gereksinimlerini nasıl karşıladıkları, hangi medya türünü cinsiyet, gelir ve eğitim dallarına göre yorumladıklarına ilişkin sorulara yanıtlar aranmıştır.

Araştırma kapsamında tüm öğrencilerin yeni medya düzeni içinde yer alan tüm medya ortamlarını farklı düzeylerde de olsa deneyimledikleri ve diğer kullanıcılara da etkileşimli bir sistem olarak etkide bulundukları da anlaşılabilmektedir. Araştırmaya konu olan 384 öğrencinin medya deneyimlerinde; amaç, sıklık, düzey, gereksinim, kimlik inşası, veri paylaşımı ve diğer konularda 21 sorudan oluşan bir anket çalışmasıyla yanıtlar aranmıştır. Araştırma kapsamında ilk aşamada saha çalışmasıyla başlayan süreç pandemi kararları sonrası yaşanan süreçte çevrimiçi anket olarak değiştirilerek ilgili öğrencilere uygulanmıştır. Çevrimiçi ankette örneklem sınırları belli olamamakta ve olasılıklı örneklem kullanılamamaktadır. Toplumsal dinamikler ve medya okur-yazarlığının hızlı artış göstermesiyle somut dışında sanal kimliklere de yönelim artış göstermektedir. Öğrencilerin medya kullanım sıklığını belirleyen temel konu kuşkusuz medyayı deneyimlemenin yanı sıra sanal dünyada bir mülkiyet oluşturabilmek ve bu mülkiyeti kendi kullanım amacına göre şekillendirebilmektir.

Ege Üniversitesi öğrencilerinin özellikle eğitim gruplarına göre bakıldığında medya türüne ve içeriğe yöneldikleri de anlaşılmaktadır. Öğrencilerin sosyal medyayı sanal kimlikleriyle deneyimlerken, sanal düzeyde bir toplumsallaşma eylemine gruplar ve forumlar oluşturarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Son yıllarda sosyal medya araçlarının popülerlik ve marka değerine göre ağ yönelimleri olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bu yönelimlerinde sosyal medyayı kullanarak kendi kimliklerini de şekillendirdikleri ve sanal kimlikleri üzerinden tanınırlık sağlarken, sanal faaliyetleri ile de popüler olma ya da gündeme dahil olma gibi stratejiler geliştirdikleri de

anlaşılmaktadır. Bu bağlamda sosyal medyanın kullanılması çalışmada ileri sürülen hipotezler ile doğrudan incelendiğinde büyük oranda cinsiyet gelir ve eğitim kurumlarının sanal kimliklerin şekillendirilmesinde etkili olduğu sonucuna varılmaktadır.

Araştırmada elde edilen veriler ışığında görüldüğü üzere, öğrencilerin medya kullanımlarında farklı eğitim grupları ve demografik yapıları itibariyle medya alanlarına önemli bir yönelim gösterdikleri anlaşılmaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin tüm medya kullanımlarının amaç ve sıklık dereceleri medyayı bilinçli bir kullanıcı olarak deneyimlemenin yanı sıra önemli bir düzeyde doyuma ve bağımlılık düzeyine ulaştıklarını da göstermektedir. Örneğin tüm gruplarda whatsapp ve youtube kullanımı yoğun olarak tespit edilmiştir. Eğitim gruplarına göre bakıldığında Sağlık Bilimlerinin "Akıllı TV, OTT, IP TV, Twitter ve Linkedin", Sosyal Bilimlerin "Facebook, Wikipedia ve Ekşi Sözlük ile WeTransfer, pCloud, SendGB vb Çevrimiçi Oyun vb. Sanal ve Çevrimiçi (Bahis)" Mühendislik Eğitim Grubunun "Instagram" Fen Bilimlerinin ise "Web TV ve Snapchat" medya ortamlarını daha fazla kullandığı anlaşılmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin özellikle ilgili medyanın günlük yaşam pratiklerine sağladığı katkı dışında yaygın olarak kullanılması ve kullanıcı sayısındaki düzeyle ilişkisi olduğu da anlaşılmaktadır. Öğrencilerin sanal kimliklerini kullanma konusunda gerçek kimlik bilgilerini kullanması sosyal ağ türlerine göre değişkenlik göstermekle birlikte büyük oranda gerçek kimlik bilgilerini kullandıkları, ilgili sosyal medyanın imaj değeri, zorunluluk hali, kullanım sıklığı ya da ilgili platforma duyulan güvene bağlı olarak düşük düzeyde de olsa sahte kimlik bilgilerini kullandıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin medyayı kullanma sıklığı ile amaçlarının ne olduğu konusunda ise öğrencilerin bilgiye ulaşma, arkadaşlık ağını geliştirme, imaj konusunda etkinlik sağlama ve eğlenme eylemlerinin sıralandığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin özellikle gelişim, iletişim ve etkileşim sağlamak üzere sanal kimlikler oluşturduklarını ve kullandıklarını ortaya çıkarmaktadır.

Yukarıda yer alan tüm tablolar çalışmanın hipotezleri bağlamında değerlendirildiğinde; öğrencilerin gelir durumu ile sosyal medya kullanımı büyük oranda ilişkilidir. Öğrencilerin cinsiyeti ile sosyal medyayı kullanmaları arasında büyük oranda bir ilişki olduğu tespit edilmektedir. Öğrencilerin eğitim kurumları ile sosyal medyayı kullanma sıklığı büyük oranda ilişkilidir. Öğrencilerin yeni medya alanı içinde sosyal medyayı kullanma amacı ve sıklık düzeyi arasında yakın bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin medya kullanma reflekslerinin ve düzeylerinin genel boyutunu göstermesi açısından belirlenen sorular, öğrencilerin yeni medya araçlarına karşı duyduğu gereksinimlerin düzeyini belirleyebilmek üzere çeşitlendirilmektedir. Bu bağlam-

da öğrencilerin genel kullanma eğilimleri kadar kullanılan medya içeriğinin kullanma sıklığı, paylaştıkları kimlik bilgilerinin yanı sıra amaçları ve temel olarak neler edindiği (fayda ve yeterlilik gibi) konulara odaklanılmıştır. Öğrencilerin gereksinimlerini içeren 19 maddeden oluşan tabloda, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama konusunda medya alanını her gün ziyaret ettikleri, medya platformunun türüne, üyelik şartlarına güven süreçlerine ve deneyimleme sıklıklarına göre, kullanıcı profilleri oluşturdukları, bilgi paylaşımında, fotoğraf ve diğer bilgileri kullanma konusunda (veri skandalları süreçlerinin de etkisiyle) hassasiyet gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Araştırma verilerinin istatistiksel analiz bağlamında değerlendirmesi noktasında üç temel değişken olarak seçilen "cinsiyet, gelir ve eğitim" grubunun sanal kimliğin inşa edilmesi süreçlerinde rolünün ne olduğu, anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığı konusuna yanıt aranmıştır. Elde edilen verilere göre öğrencilerin yeni medya araçlarını kullanırken etkili bir iletişim ortamı olarak bu alana müdahil oldukları ve bilinçli birer kullanıcı özelliği gösterdikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin sanal kimlikleriyle katıldıkları tv ve sosyal medya ortamlarını kullanma sıklığı ile bu konudaki gereksinimleri arasındaki ilişkinin düzeyi önemli bir veri olarak düşünülmektedir. Öğrenci grupları arasında kadın grubu öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla eğitim alanına yöneldikleri ve gerçek kimliklerini de daha fazla kullandıkları görülürken, erkek öğrencilerin eğlenme ve zaman geçirme deneyimleri konusunda daha fazla yönelime sahip oldukları da anlaşılmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin, demografik açıdan farklı cinsiyet, gelir ve eğitim gruplarına sahip olmakla birlikte son teknolojileri yakından takip ettikleri, gündemi kaçırmamak adına ciddi bir kullanma sıklığı ve amaçlarını şekillendirdikleri hatta ciddi bir zaman ayırarak bu süreci farklı aygıtlar üzerinden sanal eylemlere dönüştürdükleri (bilgisayar, tablet, mobil telefon gibi) de ortaya çıkmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin sosyalleşme süreçlerinin fiziksel alandan siberuzama dönüşmesi ve sanal dünyadan veri akışlarını sağlamak üzere yoğun bir kulanım düzeyine eriştikleri ve ilgili medya araçları ile içeriklerine karşı tüm araçlarda olmasa bile büyük oranda medya türlerine karşı bağımlılık düzeyinde bir kullanım durumuna sahip oldukları da ortaya çıkmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin medya kullanım pratiklerini belirleyen iç ve dış etkiler son birkaç yıllık süreçte özellikle yapay zekâ ve metaverse gibi post liberal ve siber fiziksel özellikli sanal uygulama alanlarının da aktif olarak kullanılmasını sağlamaktadır. Günümüzde medya alanında etki düzeylerinin belirlenmesi konusunda öğrenciler üzerine yapılan çeşitli bilimsel araştırmalarda medyanın katılımcılık, etkileşim, ağ hareketliliği ve bağımlılık gibi alanlarda toplumun birçok kesimini derinden etkilediği görülmektedir.

Öğrenciler üzerine yapılan söz konusu araştırmalarda demografik yapının önemli bir değişken olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin; cinsiyet, eğitim, ekonomi ve bilişsel süreçlere göre değişkenlerin boyutu, sanal mecraların kullanımı ve tercih süreçlerinde büyük rol oynamaktadır. Yine öğrencilerin web tabanlı sanal mecraları kullanmalarının özellikle sosyalleşme dışında, şiddet ve çatışma gibi alanları tetiklediğinden hareketle medya okuryazarlığı deneyimleri kazanmaları durumunda mesafeli ve ölçülü davranışlara doğru olumlu düzeyde değişim geçirdikleri de anlaşılmaktadır.

Kaynakça

Ağyar, B. B., and Uzun, B. (2018). Developing the social media addiction scale: Validity and reliability studies. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5, 507-525. http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2018.5.3.0046

Akar, E. (2010). *Sosyal medya pazarlaması, Sosyal webde pazarlama stratejileri.* Elif Yayınevi.

Akbulut, N. T., ve Erdoğan, E. B. (Edt.) (2018). *Geleceğin akademisyenleri geleceğe bakıyor*. Eğitim Yayınevi.

Alkan, T. (1989). *Siyasal Bilinç ve Toplumsal Değişim*, Ankara: Gündoğan Yayınları.

Al-Menayes, J.J. (2015). Social media use, engagement and addiction as predictors of academic performance. *International Journal of Psychological Studies. 7*(14). https://doi.org/10.5539/ijps.v7n4p86

Alotaibi, S. J., and Wald, M. (2012). *Security, user experience, acceptability attributes for the integration of physical and virtual identity access management systems* [Oral presentation]. International Conference on Information, (i-Society 2012), (pp.277-282), Institute of Electrical and Electronics Engineers.

Armağan, A. (2013). Kimlik yapılarında değişim ve sanallaşan kimlik sunumları: öğrenciler üzerinde bir araştırma, *Akademik Bakış Dergisi*, Sayı: 37 Temmuz-Ağustos 2013, Uluslararası Hakemli E-Dergi, 1-20.

Arslan, A. (2020). Üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, *4*(7), 27-41. https://doi.org/10.31458/iejes.600483

Aydemir, M. (2020). *Yeni medyanın ip tv ve sosyal ağların bireysel erişimli ortamlarında sanal kimliklerin inşası: Üniversite öğrencileri üzerine yapılan bir araştırma* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Aydemir, M. (2018, Kasım 29-30). *Yeni medyanın kullanıcı üzerinde bağımlılık etkisi: Fomo kullanıcılar ve genel yönelimleri* [Sözlü bildiri]. 5.Uluslararası İletişim Öğrencileri Sempozyumu, (Community V), 440-455, İzmir.

Bajo, D. (2010). *Panopticon.* Unbridled Books.

Bakıroğlu, C. T. (2013, Ocak 23-25). *Sosyalleşme ve kimlik inşası ekseninde sosyal paylaşım ağları*. [Sözlü bildiri]. Akademik Bilişim, 2013, XV. Akademik Bilişim Konferans Bildirileri, 1047-1054. https://ab.org.tr/ab13/kitap/bakiroglu_AB13.pdf

Balcı, Ş., ve Gülnar, B. (2009). Üniversite öğrencileri arasında internet bağımlılığı ve internet bağımlılarının profili, *Selçuk İletişim*, *6*(1), 2009, 5-22.

Ball-Rokeach, S. J., and DeFleur, M. L. (1976). A Dependency model of mass-media effects. *Communication Research*, *3*(1),3-21. https://doi.org/10.1177/009365027600300101

Bardzell, J. (2007). *New Media Theory Primer*, School of Informatics, Indiana University. www.informatics.indiana.edu/jbardzel/images/new_media_theory_primer.pdf

Batorski, D. (2023, 7 Ocak). An ocean of information. *Academia Focus on the Internet*, No:3, I:31,24-26. https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/2264/Batorski_2011_An%20Ocean%20of%20Information.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bekman, M. (2020). *Halkla ilişkiler uygulamalarında dijital medyanın kullanımı: Sosyal medya bağımlılığının, Fomo ve kompülsif çevrimiçi satın almada aracılık rolü* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bentham, J. (1791). *Panopticon: Or the Inspection House*, LLC Kessinger Publishing.

Berman, M. (1998) *Katı olan her şey buharlaşıyor*, (Çev. Ü. Altuğ ve B. Peker), İletişim Yayınları.

Bhawan, M.D., and Marg, J. L. N. (2015, March 27). *Regulatory framework for over-the-top (OTT) services* [Oral Presentation], New Delhi -110002, Telecom Regulatory Authority of India, Consultation Paper No: 2/2015.

Binark, M. (2007). *Yeni medya çalışmalarında yeni sorular ve yöntem sorunu. Yeni medya çalışmaları*. Dipnot Yayınları.

Bottomore, T. (2002). *The Frankfurt School and its critics*. Routledge.

Bryer, T. A., and Zavattaro, Staci M. (2011) Social media and public administration. *Administrative Theory and Praxis*, 33(3), 325-340, https://doi.org/10.2753/ATP1084-1806330301

Boyd, D. M. (2007). Why youth social network sites: The role of networked publics in teenage social life. In D. Buckingham (Eds.), The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. *Youth, Identity and Digital Media*, (pp.119-142). MIT Press.

Boyd, D. M., and Ellison, N. B. (2008). Social network sites: definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication,* 13(1), Article 11, 210-230.

Braten, S. (1981). *Modeller av menneske og samfunn: Bro mellom teori og erfaring fra sosiologi og sosialpsykologi*, Norway: Universitetsforlaget, Oslo,

Buran Köse, Ö., and Doğan, A. (2018). The relationship between social media addiction and self-esteem among Turkish university students. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions, 6,* 175−190. http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2019.6.1.0036

Bülbül, H., Tunç, T., ve Aydil, F. (2018). Üniversite öğrencilerinde oyun bağımlılığı: Kişisel özellikler ve başarı ile ilişkisi, Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Temmuz 2018, 11(3) 97-111.

Castells, M. (2005). The Network society: From knowledge to policy. In (Eds.), Castells, M. and Cardoso, G. *The Network society: From knowledge to policy*, (pp.1-23). Johns Hopkins Center for Transatlantic Relations.

Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society*. (2nd Edt.). Wiley and Blackwell.

Chen, X., Vorvoreanu, M., and Madhavan, K. (2014). Mining social media data for understanding students' learning experiences. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 7 (3), July-September 2014, 246-259.

Connolly, W. E. (1995). *Kimlik ve farklılık, siyasetin açmazlarına dair demokratik çözüm önerileri*. (Çev. Fermâ Lekesizalın), Ayrıntı Yayınları.

Constant, A. F. (2014). Ethnic Identity and Work, *IZA DP No. 8571*, Discussion Paper Series, October 2014, 1-19.

Çakır, Ö., Ayas, T., and Horzum, M. B. (2011). An investigation of university students internet and game addiction with respect to several variables, *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, *2011, 44*(2), 95-117.

Çavuş, S., Ayhan, B., ve Tuncer, M. (2016). Bilgisayar oyunları ve bağımlılık: üniversite öğrencileri üzerine bir alan araştırması. İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi, Sayı 43, Güz 2016 Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Süreli Elektronik Dergi , 265-289.

Çelik, M. (2017). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin incelenmesi: kültür üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma [Sözlü bildiri]. 1. Uluslararası İletişimde Yeni Yönelimler Konferansı,1-10.

Dahlberg, L. (2011). Re-Constructing digital democracy: An outline of four 'positions', *New Media and Society, 13*(6) Şubat. 855-872, Sage Publications. http://nms.sagepub.com/content/13/6/855.

Deng, Francis M. (1995). *War of visions: Conflict of identities in the Sudan*. Brookings.

Dilmen, N. E. (2007). Yeni medya kavramı çerçevesinde internet günlükleri-bloglar ve gazeteciliğe yansımaları. *Marmara* İletişim Dergisi 12. 113-122.

Dirağ, E. (2019). *Sosyal medyanın kara kitabı etkileşim bağımlılığından mavi balina'ya*, Altıkırkbeş Yayınları.

Dovey, J., and Kennedy, H. W. (2006) *Game cultures, computer games as new media*. Open University Press.

Downing, L. (2018). *After Foucault: Culture, theory, and criticism in the 21st Century*. Cambridge University Press.

Dunn, R. G. (1998). *Identity crises, a social critique of postmodernity*. Minneapolis Pres.

Durdu, P. O., Tüfekçi, A., ve Çağıltay, K. (2005). Üniversite öğrencilerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları ve oyun tercihleri: ODTÜ ve Gazi üniversitesi öğrencileri arasında karşılaştırmalı bir çalışma. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19, 66-76.

Egger, O., and Rauterberg, M. (1996). *Internet behaviour and addiction.* [Unpublished master's thesis], Work and Organisational Psychology Unit (IfAP), Swiss Federal Institute of Technology (ETH), Zurih.

Elbaşı, Y. G. (2015). *Sosyal medyada pazarlama: Sosyal medyada kullanıcı motivasyonunun üniversite öğrencilerinin sosyal medya pazarlama algısına ilişkin bir uygulama* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Ticaret Üniversitesi, İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.

Eraslan Çapan, B. (2015). Interpersonal sensitivity and problematic facebook use in Turkish university students. *The Anthropologist*, 21:3,395-403. https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891829

Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth, and crisis*. W.W. Norton.

Erikson, E. H. (1951). *Childhood and society.* W.W. Norton.

Feenberg, A. (2013). Heidegger and Marcuse: On reification and concrete philosophy. In F. Raffoul and E. Nelson, (Eds.) *The Bloomsbury Companion to Heidegger,* (pp.171-176). Bloomsbury Press.

Fidler, R. (1997). *Mediamorphosis: Understanding new media*. Sage Publications.

Foucault, M. (2003). İ*ktidarın gözü/ Seçme yazılar 4*, (Çev. Işık Ergüden), (Edt.) Ferda Keskin. Ayrıntı Yayınları.

Foucault, M. (2002). *Kliniğin doğuşu*. Doruk Yayıncılık.

Foucault, M. (1993). *Cinselliğin tarihi*, Cilt,1. (Çev. Hülya Tufan), Afa Yayınları.

Fuchs, C., ve Mosco V. (2014). *Marx geri d*öndü: Medya, *meta ve sermaye birikimi.* (Der.) V. Mosco ve C. Fuchs, (Tr.) (Der). Funda Başaran. Notabene.

Gazi, M.A., Çetin, M., and Çakı, C. (2017). The research of the level of social media addiction of university students. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(2), 549-559.

Goffman, E. (2009). *Günlük yaşamda benliğin sunumu*. Metis Yayınları.

Greenhow, C., and Robelia, B. (2009). Informal learning and identity formation in online social networks. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 119-140. https://doi.org/10.1080/17439880902923580

Gürsakal, N. (2009). *Sosyal ağ analizi*. Dora Yayınları.

Hamilton, B. A. (2023, 9 Ocak). *Virtual* i*dentity*. https://federalnewsnetwork.com/wp-content/uploads/pdfs/VirtualIdentity.pdf

Hawi, N. S., and Samaha, M. (2016). The relations among social media addiction, self-esteem, and life satisfaction in university students, Sage Pub, *Social Science Computer Review*, 1-11. https://doi.org/10.1177/0894439316660340

Hein, M. (2022). Social influencers: FoMO and identity crisis. In R. Ward and K. Bryant (Eds.), *Character and identity* (pp. 63-80). University of Dubuque.

Hogg, M. A., and Abrams, D. (1988). *Social identifications: A social psychology of intergroup relations and group processes*. Routledge.

Holden, C. (2001). Behavioral addictions: Do they exist? *Science, 294*(5544), 980-982.

Hong, F. Y., Huang, D. H., Lin, H. Y., and Chiu, S. L. (2014). Analysis of the psychological traits, facebook usage, and facebook addiction model of Taiwanese university students. *Telematics and Informatics*, 31, 597–606. https://doi.org/10.1016/j.tele.2014.01.001

Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *7*(1), 603-634.

Howard, J. A. (2000). Social psychology of identities, *Annual Review Sociology*, *2000*(26), 367–393.

Hussain, I. (2012). A Study to evaluate the social media trends among university students. International Educational Technology Conference IETC2012, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, *64* (2012) 639-645. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.075

Işık, U. (2007). *Medya bağımlılığı teorisi doğrultusunda internet kullanımının etkileri ve internet bağımlılığı* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Jenkins, H. (2008) *Social identity.* (3rd Edt.). Routledge.

Jenkins, H. (1996) *Social identity*. (1st Edt.). Routledge.

Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York University Press.

Kaplan, A.M., and Haenlein, M. (2010). Users of the World, unite! the challenges and opportunities of social media. *Business Horizons*, 53, 59-68. http://dx.doi.org/10.1016/j.bushor.2009.09.003

Karabulut, N. (2009). *Yeni medya teknolojileri ve halkla ilişkiler*. Beykoz Lojistik Meslek Yüksekokulu Yayınları.

Karpinski, A. C., Kirschner, P. A., Ozer, I., Mellott, J. A., and Ochwo, P. (2013). An exploration of social networking site use, multitasking, and academic performance among United States and European university students. *Computers in Human Behavior*, 29, 1182-1192. https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.10.011

Katz, E. (1959). Mass communication research and the study of popular culture: An editorial note on a possible future for this journal. *Studies in Public Communication*, 21(6), 1-6.

Katz, E. vd. (1973). On the use of the mass media for important things. *American Sociological Review*, 38(2), 164-181.

Katz, E. vd. (1974). Uses and gratifications research. *The Public Opinion Quarterly*, 37(4), (Winter, 1973-1974), 509-523.

Kırık, A. M., Arslan, A., Çetinkaya, A., and Gül, M. (2015). A Quantitative research on the level of social media addiction among young people in Turkey. *International Journal of Science Culture and Sport*, 3(3), 108-122. https://doi.org/10.14486/IntJSCS444

Kirschner, P. A., and Karpinski, A. C. (2010). Facebook and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1237-1245. https://doi.org/16/j.chb.2010.03.024

Koç, B., ve Tatlı, H. (2017). Üniversite öğrencilerinin sosyal ağ sitelerine yönelik tutum ve davranışları. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl: 7, 7(13), Bahar 2017, 71-82.

Kokswijk, J. Van (2008). Granting personality to a virtual identity. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 2008, *2*(4), 207-215.

Koles, B., and Nagy, P. (2012). Virtual customers behind avatars: The relationship between virtual identity and virtual consumption in second life. *Journal of Theoretical and Applied Electronic Commerce Research*, *7*(2), August 2012, 87/105. https://doi.org/10.4067/S071818762012000200009.

Kuss, D., Griffiths, M., Karila, L., and Billieux, J. (2014). Internet addiction: A systematic review of epidemiological research for the last decade. *Current Pharmaceutical Design*, 20, 4026-4052.

LaMarre, H. L., and Suzuki-Lambrecht, Y. (2013). Tweeting democracy? Examining Twitter as an online public relations strategy for congressional campaigns. *Public Relations Review,* (*39*), 360-368.

Lau, Wilfred W.F (2017). Effects of social media usage and social media multitasking on the academic performance of university students. *Computers in Human Behavior 68*(2017) 286-291. https://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.043

Laughey, D. (2010). *Medya çalışmaları, teoriler ve yaklaşımlar.* (Çev. Ali Toprak), Kalkedon Yayınları.

Lemm, V., and Vatter, M. (Ed.) (2014). *The Government of life: Foucault, biopolitics, and neoliberalism.* Fordham University Press.

Lindsay K., Lascu, D., Manrai, L., and Manrai, A. (2014). Social media past, present, and future. In (Eds.) Luiz Moutinho, Enrique Bigné, Ajay K. Manrai. *The Routledge Companion to the Future of Marketing.* Chapter 12, (pp.234-249). Routledge, Taylor and Francis Ltd.

Logan, R. K. (2010). *Understanding new media: Extending Marshall McLuhan.* Peter Lang Publishing.

Lyon, D. (2006). *Theorizing surveillance: The panopticon and beyond.* Willan Publishing.

Manovich, L. (2001). *The Language of new media*. MIT Press.

Marcuse, H. (1964). *One-dimensional man.* Routledge and Kegan Paul.

Martin, J. (1978). *The Wired society*. Prentice-Hall Inc.

Mattelart, A. (2012). *Gözetimin küreselleşmesi: Güvenlileştirme düzeninin kökeni.* (Çev. O. Gayretli ve S. E. Karacan), Kalkedon Yayınları.

Mayes, C. (2016). *The Biopolitics of lifestyle: Foucault, ethics and healthy choices*. Routledge.

Mayfield, A. (2023, 5 Ocak). *What is social media*, iCrossing. http://www.icrossing.com/uk/sites/default/files_uk/insight_pdf_files/What_isSocial_ Media_iCrossing_ebook.pdf

Minaz, A., ve *Çetinkaya Bozkurt, Ö. (2017). Üniversite öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılık düzeylerinin ve kullanım amaçlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(21), Ekim 2017, 268-286.

Misçi, S. (2006, Kasım 1-3). *Yeni medya kullanımının organizasyon yapısı üzerindeki etkileri,* [Sözlü bildiri]. Yeni İletişim Ortamları ve Etkileşim Uluslararası Konferansı Bildiri Kitapçığı, (s.128-137), İstanbul.

Nadesan, M. H. (2008). *Governmentality, Biopower, and Everyday Life*, Routledge.

Nagy, P. (2010). *Second life, second choice? The Effects of virtual identity on consumer behavior. A Conceptual Framework* FIKUSZ ’10 Symposium for Young Researchers, Conference Proceedings compilation, Published by Óbuda University Keleti Károly Faculty of Business and Management, Tavaszmezı u. 15-17. H-1084, 2010, (pp.167-180). Budapest, Hungary.

Odabaşı, Ş. (2016). *Üniversite öğrencilerinin online oyun bağımlılığı düzeylerinin öznel mutluluk düzeyleriyle ilişkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi, *Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.*

O'Reilly, T. (2023, 1 Ocak). *What is Web 2.0?* http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html

Oskay, Ü. (2007). *İletişimin ABC'si*. Der Yayınları.

Özkaşıkcı, I. (2012). *Sosyal medya pazarlama. Yeniçağda sosyal medya kullanımı ve performans ölçümü*. Şahsi Yayın.

Özsoy, O. (2010). İnternetin kararttığı hayatlar: İnternetin hayatımıza etkisi. Pozitif Yayınları.

Przybylski, A. K., Murayama, K., Dehaan, C. R., and Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior,* 29, 1841-1848.

Rabbani, M., Javeed, A., Asif, M., and Ibrahim, M. (2015). Impact of social networking websites on students learning new media and mass communication, *IISTE,* 44, 45-50

Rithika, M., and Selvaraj, S. (2013). Impact of social media on students academic performance. *International Journal of Logistics* and *Supply Chain Management Perspectives, Pezzottaite Journals, 2*(4), October-December' 2013, 636-640.

Rogers, K. (2006). *Modern science and the capriciousness of nature*. (1st Edt.), Palgrave McMillan.

Rosen, P. (1986). *Narrative, apparatus, ideology.* Columbia University Press.

Ryan, Marie-Laure (2006). *Avatars of story.* University of Minnesota Press.

Ryan, Marie-Laure (2001). *Narrative as virtual reality: Immersion and interactivity in literature and electronic media*. Johns Hopkins University Press.

Safko, L., and Brake, D. K. (2009). *The Social media bible: Tactics, tools and strategies for business success*. John Wiley and Sons.

Sevginer, P. (2022). *Sosyal medya bağımlılığının fizyo-psikolojik etkileri* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Siisiainen, L. (2018). *Foucault, biopolitics and resistance*. Routledge.

Silverstone, R. (1999). What's new about new media? *New Media and Society*, *1*(1), 10-12.

Srivastava, Hari Om (2002). *Interactive tv technology and markets*. Artech House Inc.

Stieger, S., Burger, C., Bohn, M., and Voracek, M. (2013). Who commits virtual identity suicide? Differences in privacy concerns, internet addiction, and personality between facebook users and quitters. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0323.

Şahin, M. (2007). *Madde bağımlılığı konusunda Türkiye'de yapılmış lisansüstü tezler üzerine bir değerlendirme* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tektaş, N. (2014). Üniversite öğrencilerinin sosyal ağları kullanımlarına yönelik bir araştırma. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)* Mart 2014, Yıl 7, Sayı XVII, 851-870. https://doi.org/10.14225/Joh474

Thomas, A. (2000). Textual Construction of Children's Online Identities, *Cyberpsychology* and *Behavior,* 3, 665 –672.

Thompson, J. (2023, 4 Ocak). *Is education 1.0 ready for web 2.0 students?* http://innovateonline.info/pdf/vol3_issue4/Is_Education_1.0_Ready_for Web_2.0_Students_.pdf

Toker, S., and Baturay, M. H. (2016). Antecedents and consequences of game addiction. *Computers in Human Behavior,* 55: 668-679 https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.10.002

Törenli, N. (2005). *Yeni medya, yeni iletişim ortamı.* Bilim ve Sanat Yayınları.

Turkle, S. (1995). *Life on the screen*. Simon and Schuster Paperbacks.

Tutgun Ünal, A. (2015). *Sosyal medya bağımlılığı: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma.* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Urry, J. (1999). *Mekanları t*üketmek. (1. Baskı), (Çev. Rahmi G. Öğdül), Ayrıntı Yayınları.

Van Der Sloot, B. (2011). Virtual identity and virtual privacy: Towards a concept of regulation by Analogy. *eGov Präsenz*, 2011 (1), 41-43.

Van Dijk, J. (2006). *The Network society: Social aspects of new media*. Sage Publication.

Van Dijk, J. (2005). Digital media. *In* John D.H. Downing (Eds.), *The Sage handbook of media studies*, (pp.145-163), Sage Publications Inc.

Van Dijk, J. (1991). *De Netwerkmaatschappij: Sociale aspecten van nieuwe media*. Bohn Stafleu Van Loghum.

Vorderer, P., and Bryant, J. (Eds.). (2006). *Playing video games: Motives, responses and consequences.* Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Wan, C.S., and Chiou, W.B. (2006). Why are Adolescents Addicted to Online Gaming? An Interview Study in Taiwan. *CyberPsychology* and *Behavior, 9*(6), 762–766.

Wendt, A. (1992). Anarchy is what states make of it, *International Organization, 46*, 391-426

Wood, N. T. and Solomon, M. R. (Ed.) (2009). Virtual social identity and consumer behavior. Routledge.

Yam, C. W., Pakpour, A. H., Griffiths, M. D., Yau, W. Y., Lo, C. L. M., Ng, J. M., and Leung, H. (2018). Psychometric testing of three Chinese online-related addictive behavior instruments among Hong Kong university students. *Psychiatric Quarterly, 2018,* 1–12. https://doi.org/10.1007/s11126-018-9610-7

Yazıcıoğlu, Y., ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Detay Yayıncılık.

Yıldırım, M. (2022). *Bayesci doğrusal olmayan ortak değişkenli yapısal eşitlik modeli: Fomo sosyal medya bağımlılığı ve akademik motivasyon arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

Yıldız, A., ve Demir, F. M. (2016). Üniversite öğrencilerinin internet ve sosyal medya kullanım amaçlarının belirlenmesine yönelik bir araştırma: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Dergisi Journal of Social Sciences and Humanities Researches* Girişimcilik Özel Sayısı Bahar/Spring 2016, *17*(37), 18-36.

Zhang, Z. (2018). *Fear of missing out: Scale development and impact on brand loyalty* [Unpublished Doctoral Thesis]. Program in Business Administration, Department of Marketing and Management, The University of Texas.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 53 ● Yaz/2024 ● Sayı: 243, (1329- 1356)

Matematik Öğretmeni Adaylarının Oluşturduğu GeoGebra Etkinliklerinin Matematiksel Derinlik Seviyeleri ve Teknolojik Eylemler Bakımından İncelenmesi*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

İsmail Batuhan TURUŞ[1], Fadime ULUSOY[2]

1 Bilim Uzmanı, Taşköprü Sevim Tokatlı Mesleki Teknik ve Anadolu Lisesi, batuhanturus@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5969-1710.

2 Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, fadimebayik@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3393-8778.

Gönderilme Tarihi: 15.02.2023 Kabul Tarihi: 13.07.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1250883

Atıf: "Turuş, İ. B., ve Ulusoy, F. (2024). Matematik öğretmeni adaylarının oluşturduğu geogebra etkinliklerinin matematiksel derinlik seviyeleri ve teknolojik eylemler bakımından incelenmesi. *Millî Eğitim*, *53*(243), 1329-1356. DOI: 10.37669/milliegitim.1250883"

Öz

Bu çalışma, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının açılar ile ilgili geliştirdikleri GeoGebra etkinliklerinin matematiksel ve teknolojik özelliklerini ve bu özellikleri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Karma desene sahip olan bu çalışmaya 50 ilköğretim matematik öğretmeni adayı katılmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının ürettikleri GeoGebra etkinlikleri Trocki ve Hollebrands'ın (2018) dinamik geometri etkinliklerinin kalitesini belirlemek üzere geliştirdikleri teorik çerçeveye göre matematiksel derinlik seviyeleri ve teknolojik eylemler bakımından incelenmiştir. Verilerin analizinde hem tanılayıcı hem de çıkarımsal istatistiki yöntemler kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının açılar konusuyla ilgili toplam 85 GeoGebra içerikli etkinlik hazırladığını göstermiştir. Bu etkinliklerin çok büyük bir kısmı içeriğindeki yönergelerin öğrencilerden düşük bilişsel çaba sergilemeyi talep etmesi nedeniyle matematiksel derinlik olarak düşük seviyelerde bulunmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının etkinliklerindeki teknolojik eylemler incelendiğinde, sıklıkla yazılımın sürükleme, ölçme ve çizim eylemlerine yer verdikleri görülmüştür. Geliştirilen etkinliklerinin matematiksel derinlik ve teknolojik eylem türleri arasındaki ilişkiler ile ilgili çıkarımsal istatistiki sonuçlar, yüksek matematiksel derinlik seviyesindeki etkinliklerindeki teknolojik eylem sayısının düşük matematiksel derinlik seviyesindeki etkinliklerindeki teknolojik eylem sayısından fazla olduğunu ortaya çıkarmıştır. Tanısal istatistik sonuçları ise matematiksel derinlik seviyesi yüksek olan etkinliklerde teknolojik eylem sayısının fazla olmasının sık bir durum olduğunu fakat bir gereklilik arz etmediğini gösteren kanıtlar sunmuştur.

Anahtar Kelimeler: *GeoGebra, dinamik geometri yazılımı, matematiksel derinlik, teknolojik eylem, matematik öğretmen adayı*

* Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

Investigation of Prospective Mathematics Teachers' GeoGebra Tasks in terms of Mathematical Depth Levels and Technological Actions

Abstract

This study aimed to investigate prospective mathematics teachers' GeoGebra tasks about angles according to mathematical and technological characteristics and the relationship between these characteristics. Fifty prospective middle school mathematics teachers participated in this mixed design study. In the study, the quality of prospective mathematics teachers' GeoGebra tasks were examined in terms of mathematical depth levels and technological actions according to the theoretical framework developed by Trocki and Hollebrands (2018). Both diagnostic and inferential statistical methods were used in the analysis of the data. The results showed that prospective teachers prepared a total of 85 GeoGebra-related tasks about the concept of angles. The majority of these tasks were found at lower mathematical depth levels because the prompts in these tasks demanded low cognitive effort from the students. In addition, the tasks often included the technological actions of dragging, measuring, and drawing. Inferential statistical results regarding the relationships between mathematical depth and the technological actions of the tasks revealed that the number of technological actions in the tasks at the higher mathematical depth levels was higher than the number of technological actions in the tasks at the lower mathematical depth levels. On the other hand, the results of the diagnostic statistics presented evidence that it is a frequent situation, but it is not necessary to have a high number of technological actions in tasks with a higher level of mathematical depth, or vice versa.

Keywords: *GeoGebra, dynamic geometry software, mathematical depth, technological action, prospective mathematics teacher*

Giriş

Birçok ülkenin ulusal müfredatları ve standartları, matematik eğitimi öğrenme ve öğretme süreçlerinde dijital teknolojilerin kullanımına vurgu yapmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2018; Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi [NCTM], 2000). Bu doğrultuda, birçok çalışma dijital teknolojilerin matematik öğrenimi ve öğretimine entegrasyonuna odaklanmıştır (örn., Clark-Wilson, Robutti ve Sinclair, 2014; Drijvers, 2012; Hollenbeck, Wray ve Fey, 2010). Bu çalışmalara göre, dijital teknolojilerin matematik öğretimine dâhil edilmesi, öğrencilerin matematiksel düşünme ve anlamalarının yanı sıra matematiğe yönelik motivasyonlarını ve isteklerini de olumlu yönde etkilemektedir.

Günümüzde matematik eğitim ile ilgili erişilebilir birçok teknoloji mevcuttur. Matematik eğitiminde son yıllarda bu teknolojiler arasında en dikkat çekenleri Ge-

oGebra, Cabri ve Sketchpad gibi dinamik geometri yazılımları olmuştur. Dinamik geometri yazılımları (DGY) öğrencilere ve öğretmenlere geometrik özelliklerin ve teoremlerin ele alınmasında çizim, ölçme ve özellikle sürükleme gibi birçok özelliğin kullanılması bakımından fırsatlar sunabilmektedir. Bu nedenle, DGY içeriklerinin dikkatli ve amaçlı kullanılmasının öğrencilerin matematiksel anlamalarını desteklemede kritik bir role sahip olduğunu söylenebilir. Geleneksel matematik öğretiminde genellikle kâğıt-kalem etkinliklerinin sıklıkla kullanıldığı düşünüldüğünde, DGY etkinlikleri kâğıt-kalem etkinliklerine göre geometrik nesnelerin oluşturulmasında ve özelliklerinin incelenmesinde daha pratik ve zaman kazandırıcı özelliklere sahiptir. Fakat matematik öğretiminde DGY kullanımı kâğıt-kalem aracılığıyla basitçe bir şekli çizmenin ötesinde avantajlar sunabilir. Örneğin, birçok çalışmada etkili DGY içeriklerinin öğrencilere sürgü ve sürükleme özellikleri aracılığıyla geometrik şekillerle ilgili değişmez özellikleri inceleme ve önemli sonuçlara ve çıkarımlara varma imkanı sunduğu dile getirilmektedir (ör., Arzarello, Olivero, Paola ve Robutti, 2002; Baccaglini-Frank ve Mariotti, 2010; Christou, Mousoulides, Pisttalis ve Pitta-Pantazi, 2004; Hollebrands, 2007; Laborde, 2001). DGY etkinliklerinde öğrenciler geometrik şekillerle ilgili değişmez özellikleri analiz ederek geometrik ilişkilerle ilgili keşfetme ve doğrulama süreçlerine girebilmektedir. Bu sayede, öğrenciler geometri konularında muhakeme ve ispat becerilerini geliştirme şansı bulmaktadır (Trocki ve Hollebrands, 2018).

Türkiye'de matematik öğretim programları (MEB, 2018a, 2018b) birçok konunun öğretiminde DGY etkinliklerinden yararlanılması konusunda açık ifadeler içermektedir (ör., açılar, çokgenler ve cisimler konularının öğretimi ile ilgili kazanımlar ve açıklamaları). Bu konuda, matematik ders kitapları da sadece geometri ve ölçme alanında bile birçok DGY içeriğine ve özellikle de GeoGebra destekli etkinliklere yer vermektedir (Ulusoy ve Turuş, 2022). Öğrencilerin matematiksel kavramları öğrenmelerini desteklemede DGY etkinliklerini etkili bir biçimde kullanmak için öğretmenlere ciddi sorumluluklar düşmektedir. Bu durum, öğretmenlerin DGY içerikli etkinlikleri öğrencilerin matematiksel düşüncesini desteklemek için derslerinde ne zaman ve nasıl entegre edecekleri konusunda bilgili ve deneyimli olmalarını gerektirmektedir (de Villiers, 1998; Mariotti, 2012). Fakat derslerde DGY içerikli etkinliklerin kullanımı problem çözme ve diğer birçok konuya göre daha yeni ve karmaşık olduğundan öğretmenler için süre ve çaba gerektiren bir eylemdir. Bunun sonucu olarak, birçok matematik öğretmeni DGY içeriklerini oluşturma, planlama ve kullanma konularında zorluklar yaşamaktadır (Cayton, 2012; Sherman, 2014). Öğretmenlerin bu zorlukların üstesinden gelmesinde öğretim kaynaklarında sunulan DGY içerikleri onlara yol gösterici olabilir. Fakat yapılan çalışmalara göre özellikle ortaokul matematik ders kitapları, çoğunlukla öğrencileri matematiksel muhakemeye sevk etmeyen

ve DGY'nin önemli teknolojik özelliklerini (ör., sürgü ve sürükleme gibi) içermeyen düşük kalitede DGY etkinlikleri içermektedir (Ayyıldız, Salihoğlu ve Güven, 2019; Ulusoy ve Turuş, 2022). Bu nedenle, öğretmenlere keşfetme, varsayımda bulunma, doğrulama ve ulaştıkları sonuçları gerekçelendirerek tartışma fırsatı sunan DGY içeriklerini tasarlama ve kullanma becerileri mesleki yaşantılarına aktif olarak başlamadan önce kazandırılmalıdır. Connor vd. (2007) oldukça başarılı öğrencilerin bile DGY'de bir iddianın doğruluğunu keşfetmek için stratejiler geliştirmeye ve özellikle bir ifadenin geçerliliğini test etmek için deneyler tasarlamaya nasıl dâhil edileceğine dair bir eğitim olması gerekebileceğini belirtmektedir. Dolayısıyla, öğrencileri belirtilen düşünsel süreçlere yönlendirebilecek etkinlikleri tasarlayacak, planlayacak ve kullanacak öğretmenler de aynı eğitim ihtiyacına sahiptir.

Öğretmen eğitim programları, öğretmen adaylarının DGY içerikleri hazırlamaları için birçok fırsat içermektedir. Bu doğrultuda, bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının hazırladığı ders planlarındaki GeoGebra içerikli etkinliklerin matematiksel ve teknolojik özellikleri ve bu özellikler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Diğer bir deyişle, bu çalışmada öğretmen adaylarının hazırladığı ders planlarındaki GeoGebra etkinliklerinin kalitesi, bu etkinliklerin matematiksel ve teknolojik özellikleri incelenerek ele alınmıştır. Birçok araştırmacı, öğretmen adaylarının teknoloji kullanarak geliştirdiği ders planlarının onların matematik öğretim süreçlerinde teknolojiyi nasıl ele alacağını anlamanın pratik bir yolu olduğunu ve bu nedenle öğretmen yetiştirme süreçlerinde onlara bu gibi fırsatların verilmesi gerektiğini belirtmektedir (ör., Hollebrands, McCulloch ve Lee, 2016; Hur, Cullen ve Brush, 2010; Ozgun-Koca, Meagher ve Edwards, 2010). Bu nedenle, bu çalışmada öğretmen adaylarının hazırladığı ders planlarındaki GeoGebra etkinliklerinin kalitesinin belirlenmesi hem onların matematikte teknolojiyi kullanma becerilerini anlama hem de gelecek tasarımlarla bu becerileri güçlendirme bakımından önemlidir. Araştırmada öğretmen adaylarından açılar kavramını içeren kazanımlarla alakalı GeoGebra içerikli ders planları tasarlamaları istenmiştir. Etkinliklerdeki konu ve DGY içeriği belli gerekçelere dayanarak belirlenmiştir. Açılar diğer geometrik konular için temel teşkil eden ve DGY kullanımının öğretim programında açıkça önerildiği bir kavramdır. Ek olarak, yapılan çalışmalara göre ortaokul öğrencileri açı kavramının statik anlamına ve görsel özelliklerine odaklanarak birçok kavramsal zorluk ve yanılgı yaşamaktadır (ör., Bozkurt ve Koç, 2019; Bütüner ve Filiz, 2017; Devichi ve Munier, 2013; Ünal ve Ürün, 2021). Bunun yanında, öğretmen adayları da açının statik anlamına odaklanmakta ve öğrencilerin açı kavramı ile ilgili yanılgılarını belirlemekte zorluk çekmektedir (ör., Bütüner ve Filiz, 2018). Bu çalışmada, öğretmen adaylarının açılarla ilgili kazanımları GeoGebra içerikleriyle ders planlarında ele almalarının onların açı kavramını dinamik olarak incelemelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Diğer

taraftan, etkinliklerin oluşturulmasında hem Türkçe ara yüzü olan hem de ücretsiz olarak kullanılabilen GeoGebra tercih edilmiştir. Bu araştırmada, çalışmanın amacı doğrultusunda özel olarak şu araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının açılarla ilgili geliştirdiği GeoGebra içerikli etkinliklerin matematiksel derinlik seviyeleri nasıldır?
2. İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının açılarla ilgili geliştirdiği GeoGebra içerikli etkinliklerin içerdiği teknolojik eylem türleri ve sıklığı nedir?
3. İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının geliştirdiği GeoGebra içerikli etkinliklerin matematiksel derinlik seviyeleri ile içerdiği teknolojik eylem sayıları arasında nasıl bir ilişki vardır?
4. Düşük matematiksel derinlik seviyesindeki GeoGebra etkinliklerinin içerdiği teknolojik eylem sayıları ortalaması ile yüksek matematiksel derinlik seviyesindeki GeoGebra etkinliklerinin içerdiği teknolojik eylem sayıları ortalaması arasında farklılık var mıdır?

Dinamik Geometri Etkinlik Analiz Çerçevesi

İlgili alan yazında, teknoloji destekli etkinliklerin analizi için geliştirilmiş çeşitli teorik çerçeveler vardır (Leung, 2011; McLain, 2016; Sherman, Cayton, Walkington ve Funsch, 2020; Trocki ve Hollebrands, 2018). Örneğin, Sherman vd. (2020) ders kitaplarındaki DGY destekli etkinlikleri (a) kullanılan teknoloji türü, (b) teknoloji kullanımının detaylı veya yüzeysel oluşu ve (c) teknoloji kullanımının yükselteç (amplifier) veya yeniden düzenleyici (reorganizer) rolde oluşu bakımından ele almıştır. Araştırmacılara göre *yükselteç* roldeki bir DGY etkinliği kullanıcıyı işlem yaptırmaya ya da hızlıca temsiller üretmeye yönlendirir. *Yeniden düzenleyici* roldeki bir DGY etkinliği ise hesaplamalar ve yeni bir temsil aracılığıyla bir tür dinamik manipülasyona izin verir ve böylece öğrencilerin bilişsel odaklarındaki değişimi destekler (Sherman vd., 2020). Ayrıca araştırmacılar teknolojinin *detaylı* veya *yüzeysel* oluşuna odaklanmıştır. Teknolojinin yükselteç veya yeniden düzenleyici rolde olduğu etkinlikleri teknoloji kullanımı *detaylı* olarak isimlendirmişlerdir. Yüzeysel teknoloji kullanımını ise kağıt-kalem yapılan bir işlemin teknolojik ortamda basit biçimde işi koşulması veya doğrulanması gibi basit eylemlere atfetmişlerdir.

Diğer taraftan, Trocki ve Hollebrands (2018), geometri öğrenme alanı ile ilgili etkinliklerin teknolojik ve matematiksel kalitesini ortaya koymak için ampirik bir çalışma üzerine inşa ettiği detaylı bir teorik çerçeve geliştirmiştir. Bu çerçevede *matematiksel derinlik seviyeleri* ve *teknolojik eylemler* olarak isimlendirdiği iki temel bileşene yer vermiştir. Trocki ve Hollebrands (2018) bu teorik çerçevenin amacını,

hem öğretim kaynaklarındaki DGY etkinliklerin hem de öğretmen adayları ve öğretmenlerin kullandığı ya da oluşturduğu DGY etkinliklerinin kalitesini belirlemeye rehberlik etmek olarak açıklamıştır. Teorik çerçevenin bileşenleri ve alt bileşenleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

DGY Etkinlik Analizi Teorik Çerçevesi (Trocki ve Hollenbrands, 2018, s.123)

Matematiksel Derinlik Seviyesi	
N/A	İstem matematiğe odaklanmayan bir teknoloji görev gerektirir.
0	Çizim, istemlere yanıt vermek için gereken matematiksel doğruluğa sahip değildir.
1	İstem, öğrencinin herhangi bir matematiksel gerçeği, kuralı, formülü veya tanımı hatırlamasını gerektirir.
2	İstem, öğrencinin çizimdeki bilgileri yazılı veya sözlü olarak ifade etmesini gerektirir. Öğrencinin açıklama yapması beklenmez.
3	İstem, öğrencinin mevcut çizimdeki matematiksel kavramları, süreçleri veya ilişkileri dikkate almasını gerektirir.
4	İstem, öğrencinin mevcut çizimdeki matematiksel kavramları, süreçleri veya ilişkileri açıklamasını gerektirir.
5	İstem, öğrencinin mevcut inşanın ötesine geçmesini ve matematiksel kavramları, süreçleri veya ilişkileri genelleştirmesini gerektirir.
Teknolojik Eylem Türü	
N/A	İstem, görevde kullanılacak taslağın (çizimin) çizilmesini, inşasını, ölçümünü veya manipülasyonunu gerektirmez.
A	İstem, mevcut çizim içinde çizim yapılmasını gerektirir.
B	İstem, mevcut çizim içinde ölçüm yapılmasını gerektirir.
C	İstem, mevcut çizim içinde inşa yapılmasını gerektirir.
D	İstem, çizimin sürüklenmesini veya diğer dinamik yönlerinin kullanılmasını gerektirir.
E	İstem, çizimin, geometrik nesne(ler) arasında veya içinde ortaya çıkan değişmez ilişki(ler) veya desen(ler)in fark edilmesine izin veren manipülasyonunu gerektirir.
F	İstem, çizimin, temsil edilen ilişkileri keşfederek kişiyi şaşırtabilecek veya ekstrem durumları test etmeye dayalı olabilecek sürpriz içindeki temalara dayalı olarak düşünmeyi iyileştirmeye neden olabilecek manipülasyonunu gerektirir (Sinclair, 2003, s. 312'den uyarlanmıştır).

Teorik çerçevedeki *matematiksel derinlik* bileşeni, Smith ve Stein'in (1998) bir etkinliği bilişsel düzeyini belirlemek amacıyla geliştirdiği teorik çerçeve ve bazı çalışmalar göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur (Baccaglini-Frank ve Mariotti, 2010; Christou vd., 2004; Laborde, 2001; Sinclair, 2003; Stylianides 2008; Zbiek,

Heid, Blume ve Dick, 2007). Matematiksel derinlik bileşeninde araştırmacılar bir DGY etkinliğinde öğrencinin sergilemesi beklenen bilişsel çabaya atıfta bulunmuştur. Bu doğrultuda öğrencinin sergileyeceği eylemleri yedi kategoriye ayırarak tanımlamışlardır. Araştırmacılar bir DGY etkinliğin gerektirdiği matematiksel çabanın analizinden önce *matematiksel doğruluk* (mathematical fidelity) özelliğine odaklanarak matematiksel derinlik seviyelerinin kodlanmasına sıfır ile isimlendirilen bir seviye eklemişlerdir. Zbiek vd. (2007) bu önemli özelliği *matematiksel doğruluk* olarak adlandırmıştır ve "aracın matematiksel özellikleri, kuralları ve davranışları (matematik camiası tarafından anlaşılacağı veya bekleneceği gibi) yansıtmadaki sadakati" olarak tanımlamışlardır (s. 1174). Teorik çerçeveye göre birinci ve ikinci matematiksel derinlik seviyesindeki etkinlikler düşük matematiksel çaba sergilemeyi gerektirmektedir. Örneğin, birinci derinlik seviyesindeki bir etkinlikte öğrencinin basit bir matematiksel işlemi yapması beklenebilir. Matematiksel derinlik seviyesi üç ve daha fazla olan DGY etkinliklerinde öğrencilerden çeşitli matematiksel yargılara varmaları, bunları test etmeleri, matematiksel genellemelere varmaları ve matematiksel ilişkileri keşfetmeleri beklenir (ör., Baccaglini-Frank ve Mariotti, 2010; Christou vd., 2004; Laborde, 2001; Sinclair, 2003; Stylianides, 2008).

Teknolojik eylemler bir etkinlikteki dinamik geometri uygulamasının teknolojik özelliklerinin kullanımını ifade eder. Trocki ve Hollebrands (2018) yapılan çalışmaları temel alarak teknolojik eylem türlerini yedi grupta sunmuştur (Arzarello vd., Robutti, 2002; Baccaglini-Frank ve Mariotti, 2010; Hollebrands, 2007; Hölzl, 2001). Örneğin Eylem A (çizim), Eylem B (ölçme) ve Eylem C (inşa) kağıt-kalem kullanılmasıyla da yapılabilecek hareketleri temsil eder. Diğer taraftan, Eylem D (sürgü/sürükleme) öğrencilerin DGY'de bir şekil/nesne ile etkileşiminde o şekli/nesneyi sürüklemesini ifade eder (Arzarello vd., 2002; Hollebrands, 2007; Hölzl, 2001). Eylem E ve Eylem F (örüntülerin ve ilişkilerin fark edilmesi) ise bir DGY etkinliğinin öğrencilerin geometrik şekillerle ilgili değişmez özellikleri keşfetme potansiyeline sahip olmasını ifade eder (Arzarello vd., 2002; Baccaglini-Frank & Mariotti, 2010; Christou vd., 2004; Hollebrands, 2007). Bir DGY etkinliği, öğrencilerden birden fazla teknolojik eylem gerçekleştirmesini içeren istemlere sahip olabilir. Yapılan çalışmalar yüksek kalitedeki DGY etkinliklerinin çoğunda teknolojik eylemlerin bir kombinasyonunun mevcut olduğunu belirtmektedir (Trocki ve Hollebrands, 2018; Ulusoy ve Turuş, 2022).

Bu çalışmada öğretmen adaylarının geliştirdiği DGY etkinliklerinin kalite unsurlarının ortaya çıkarılması için Trocki ve Hollebrands (2018) tarafından geliştirilen teorik çerçeve kullanılmıştır. Bunun nedenlerin biri, bu teorik çerçevenin teknoloji entegrasyonundan (ör., hesap makinesi) ziyade özellikle DGY (ör., GeoGebra) entegre edilmiş etkinliklerin analizi için geliştirilmiş olmasıdır. Diğer önemli bir nedeni de

teorik çerçevenin geometrik kavramlarla ilgili etkinliklerinin kalitesi değerlendirmek üzere sunulmuş olmasıdır. Bu çalışmada da öğretmen adaylarının açılar konularında geliştirdiği DGY etkinlikleri ele alındığı için Trocki ve Hollebrands'ın (2018) teorik çerçevesi uygun görülmüştür. Son olarak, bu çerçevenin matematiksel derinlik seviyeleri ve teknolojik eylem bileşenleri DGY etkinliklerinde bu bileşenler arasındaki ilişkileri analiz etme şansı vermektedir. Ayrıca yapılan çalışmalar Trocki ve Hollebrands'ın (2018) dinamik geometri etkinlik analiz çerçevesinin hem bir araştırma hem de bir öğretim aracı olarak faydalı olduğunu belirtmektedir (Bozkurt ve Yiğit-Koyunkaya, 2020, 2022). Bu nedenle, bu çerçevenin veri analizi için kullanılması ile elde edilecek bulguların alana önemli katkılar sunacağı düşünülmüştür.

Öğretmen Adaylarının Geliştirdiği DGY Etkinlikleri İle İlgili Çalışmalar

Teknolojinin gelişimiyle birlikte teknolojinin eğitim-öğretim ortamlarına dâhil edilmesi önem kazanmıştır. Bu doğrultuda birçok araştırmacı öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonu konusundaki düşüncelerine odaklanan çalışmalar gerçekleştirmiştir (ör., Bozkurt ve Cilavdaroğlu, 2011; Tatar, Akkaya ve Kağızmanlı, 2011; Kağızmanlı, Tatar ve Zengin, 2013). Son yıllarda yapılan çalışmalar ise DGY'nin matematiksel kavramların öğrenilmesini desteklemedeki rolü nedeniyle öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının hazırladıkları DGY içerikli etkinliklerin özelliklerini incelemeye ve geliştirmeye odaklanmıştır (Bozkurt ve Yiğit-Koyunkaya, 2020, 2022; Fahlgren, Szabo ve Vinerean, 2022; Gulkilik, 2023; Yiğit-Koyunkaya ve Bozkurt, 2019). Örneğin, Tatar, Akkaya ve Kağızmanlı (2011) çalışmalarında ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının GeoGebra yazılımı ile oluşturdukları materyallerin niteliğini belirlemek ve DGY kullanarak yapılan matematik öğretimine bakış açılarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının matematik, geometri ve analitik geometri dersler ile ilgili çeşitli konularda materyal hazırladıklarını ve bu materyallerin geometri konuları üzerinde yoğunlaştığını göstermiştir. Öğretmen adaylarının GeoGebra'da en fazla sürgü aracını kullandıkları belirlenmiştir.

Yiğit-Koyunkaya ve Bozkurt (2019) ise nitel bir çalışma kapsamında 20 ortaöğretim matematik öğretmeni adayının teknoloji temelli bir ders kapsamında GeoGebra kullanarak geliştirmiş oldukları etkinlikleri incelemiştir. Etkinliklerin analizinde Trocki ve Hollebrands'ın (2018) geliştirdiği DGY etkinlik analiz çerçevesi kullanılmışlardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmen adaylarının hazırladığı etkinliklerde matematiksel derinlik seviyelerinin başlangıç seviyesinde kaldığı sadece bir öğretmenin matematik derinlik seviyesi yüksek (seviye 4 ve 5) etkinlik hazırlayabildiğini ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda çalışmada etkinliklerdeki teknolojik eylem türlerine bakıldığında neredeyse bütün öğretmen adaylarının DGY'nin dinamiklik özelliği olan

sürükleme ve sürgü özelliğinden faydalandığı sonucuna varmışlardır. Fakat etkinliklerde kullanılan sürgü özelliğinde amacın kavramın değişmez özelliklerini incelemekten ziyade tahtada çizmekte zorlanılacak şekillerin daha net çizilmesi olduğu dikkat çekmiştir. Diğer taraftan, Bozkurt ve Yiğit-Koyunkaya (2020, 2022) dört ortaöğretim matematik öğretmeni adayının tasarladıkları teknoloji destekli etkinliklerin matematiksel derinliklerindeki ve teknolojik eylemlerindeki gelişimi ve değişimi öğretmenlik uygulaması dersinde gerçekleştirdikleri mikro öğretim ve sınıfta gerçekleştirilen öğretim faaliyetleri kapsamında incelemiştir. Araştırmacılar, mikro öğretimden uygulamaya geçişte öğretmen adaylarının etkinliklerinin matematiksel derinlik seviyelerini arttırdıklarını ve daha etkili teknolojik eylemlere yer verdiklerini ortaya çıkarmıştır. Benzer şekilde, Fahlgren vd. (2022) geometri dersi kapsamında gruplara ayrılan öğretmen adaylarının geliştirdiği dijital içerikli etkinliklerin kalitesini belirlemeyi amaçladıkları çalışmada çok kısa süreli bir öğretim uygulamasının bile geliştirilen etkinliklerin kalitesinde ciddi iyileşmelere neden olduğu sonucuna varmıştır. Benzer başka bir araştırmada, Gulkilik (2023) öğretmen adaylarının tasarladığı DGY etkinliklerini incelemiştir. Bu çalışmada, araştırmacı etkinliklerin öğrencinin matematiksel bilgileri kazanmada (ör., keşfetme, yeniden inşa etme ve açıklama) ne derece etkili olabildiklerine odaklanmıştır. Bozkurt ve Yiğit-Koyunkaya'nın (2020, 2022) çalışmasındakine benzer şekilde Gulkilik (2023) da öğretmen adaylarından tasarladıkları DGY etkinliklerini mikro öğretim uygulamaları kapsamında uygulamalarını istemiştir. Sonuçlar öğretmen adaylarının hazır oluşturulmuş şekil içerikleri yerine kendi tasarımlarını adım adım nasıl yapılacağı bilgisi ile ortaya koyma eğilimi sergilediklerini göstermiştir. Bu çizimlerde, öğretmen adayları sürgü ve sürükleme ile şeklin değişmez özelliklerine odaklanmışlardır. Fakat Gulkilik (2023) öğretmen adaylarının etkinliklerinde öğrencileri işin içine katarak keşfetme, yeniden yapılandırma, tahmin etme ve ispatlama gibi süreçlere itecek girdilere genelde yer vermediklerini belirtmiştir. Sonuç olarak, ilgili alan yazında daha derin bir anlayışa erişmek için teknolojinin potansiyelinden yararlanmak üzere DGY ile yapılan etkinlik tasarımları hakkında daha fazla araştırma yapılması gerektiğini vurgulanmaktadır (Sincliar vd., 2016). Bu bakımdan, bu çalışma kapsamında öğretmen adaylarının oluşturduğu GeoGebra etkinliklerinin kalitesinin incelemesi hedeflenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada, hem nitel hem de nicel yaklaşım ve yöntemler kullanılarak çıkarımlarda bulunulduğundan çalışmanın yöntemi karma yöntemdir. Özel olarak, bu çalışmada Creswell'in (2003) öne sürdüğü karma yöntem tasarımlarından *sıralı-araştırıcı tasarım* tercih edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmada öğretmen adaylarının geliştirdiği GeoGebra etkinliklerinin kalitesi Trocki ve Hollebrands'ın (2018) geliş-

tirdiği DGY etkinlik analiz çerçevesine göre nitel olarak ele alınmıştır. Ayrıca yapılan kodlamalar sonrasında matematiksel derinlik ve teknolojik eylemler arasındaki ilişkiler tanılayıcı ve çıkarımsal istatistiki yöntemler ile nicel olarak incelenmiştir. Nicel veriler, elde edilen nitel verileri desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Böylece etkinliklerin kalite unsurları nitel ve nicel verilerin birleştirilerek yorumlanması ile ortaya koyulmuştur. Bu sayede veriler teoriyi test eme ve özel bir kitleye genellenebilir bir yorum elde etme şansı vermiştir.

Katılımcılar

Bu çalışma, Karadeniz bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü'nde güz döneminde okutulan Geometri ve Ölçme dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar İlköğretim Matematik Öğretmenliği programının üçüncü sınıfında öğrenim gören 12'si erkek, 38'i kadın olmak üzere 50 öğretmen adayından oluşmuştur. Araştırmanın katılımcıları araştırmacıya yakın olması ve erişilmesi kolay olması gibi özellikleri nedeniyle kolay ulaşılabilir örneklem tekniği ile belirlenmiştir. Katılımcılar çalışma öncesinde birçok matematik alan dersini (ör., Analiz I-II-III, Analitik Geometri, Matematiğin Temelleri, Lineer Cebir), genel eğitim derslerini (ör., Eğitim Psikolojisi, Öğretim Teknolojileri) ve alan eğitimi derslerini (ör., Matematik Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımları, Ortaokul Matematik Öğretim Programları) almışlardır. Çalışmaya başlamadan önce, araştırmanın amacı ve süreci hakkında öğretmen adaylarına araştırmacı ve dersi yürüten öğretim görevlisi tarafından bilgilendirme yapılmıştır. Dersi alan tüm öğrenciler çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Katılımcılardan alınan verilerin analizinde onların gerçek isimleri yerine ÖA1, ÖA2 gibi kodlar kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının GeoGebra ve diğer DGY içerikleriyle ilgili önbilgilerinin varlığını anlamak için onlara Tablo 2'deki sorular sorulmuştur. Öğrenciler bu sorulara yazılı olarak cevaplar sunmuştur. Katılımcılar GeoGebra'yı Öğretim Teknolojileri dersinden temel özellikleri bakımından yüzeysel de olsa bildiklerini ve kullanma deneyimine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Özellikle geometrik cisimlerin açılımlarını GeoGebra'da ders hocasıyla birlikte oluşturarak incelediklerini yazmışlardır. Verilen cevaplara yapılan inceleme, katılımcıların GeoGebra'yı Öğretim Teknolojileri dersinde deneyimlediklerini fakat birçoğunun kendilerini bir etkinlik hazırlama ve GeoGebra'nın özelliklerini kullanmada yeterli görmediklerini ortaya çıkarmıştır.

Tablo 2

Katılımcı Tanıma Kağıdı

(1)	Dinamik geometri yazılımları (Geogebra, Cabri, Sketchpad vb.) ile daha önce hiç karşılaştınız mı? Deneyimlerinizi örnekler vererek açıklayınız.
(2)	Sizce DGY matematik ile ilgili eğitim-öğretim faaliyetlerine entegre edilmeli midir? Edilmemeliyse neden? Edilmeliyse neden ve hangi amaçlarla? Gerekçelendirerek açıklayınız.
(3)	DGY'nin eğitim-öğretim faaliyetlerine entegre edilmesi gerektiğini düşünüyorsanız ne sıklıkla entegre edilmesini uygun buluyorsunuz? Neden?
(4)	Sizce DGY geometri ve ölçme dersi kapsamında eğitim-öğretim faaliyetlerine NASIL entegre edilebilir? (ör. Hangi konulara ne gibi özellikler kullanılarak vb.)
(5)	Kendinizi DGY'yi etkinliklerinize entegre etme konusunda puanlasanız 0-10 arasında kaç puan verirdiniz? Neden?

Etik Kurul İzni: Araştırmanın yürütülebilmesi için gerekli olan izin Kastamonu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 12.10.2021 tarih 5 No'lu toplantı ve 17 No'lu karar sayısı ile alınmıştır. ve Bartın Üniversitesi Etik Kurulu Başkanlığı'ndan onay alınmıştır (12.10.2021 / 5 (17)).

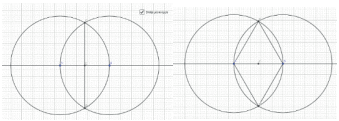
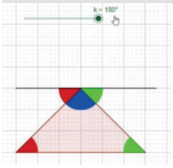
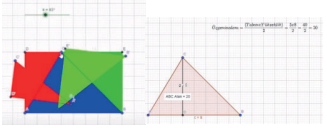
Verilerin Toplanması

Veriler, İlköğretim Matematik öğretmenliği Lisans Programı'nın üçüncü sınıfında okutulan Geometri ve Ölçme dersi kapsamında elde edilmiştir. Katılımcılar sayıca fazla olduğu için iki şubeye ayrılmıştır. Katılımcılar derslere bilgisayar laboratuvarında katılmışlardır. Geometri ve Ölçme dersi kapsamında konular (ör., geometrik düşünme süreçleri, temel geometrik kavramlar ve diğer geometri kavramlarının ve ölçme kavramlarının öğretimi, öğrenci yanılgıları, nedenleri ve çözüm yolları) haftada 3 ders saati (50dk + 50dk + 50dk) şeklinde işlenmiştir. Her hafta dersin iki saati konu ile ilgili konu alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi ve müfredat bilgisi bileşenlerine hizmet edecek şekilde katılımcılarla tartışmalar yaparak ele alınmıştır. Örneğin, temel geometrik kavramlar, tanımları, bu kavramlarla ilgili öğrenci yanılgıları ve etkinlik örnekleri şeklinde iki ders saati konu işlenmiştir. Ardından son bir ders saatinde GeoGebra içeriklerine geçilmiştir. Katılımcıların her biri bilgisayar laboratuvarında bireysel olarak internet bağlantısı olan bir bilgisayar kullanmıştır. Yedi hafta boyunca GeoGebra'nın önemli özellikleri katılımcılarla birlikte etkinlikler kapsamında keşfedilmiştir. Haftalık olarak neler yapıldığı Tablo 3'te örneklerle özetlenmiştir. Tablo 3'te görüldüğü üzere katılımcılar GeoGebra ile ilgili temel bilgilere sahip olduktan ve belli bir deneyim kazandıktan sonra onlardan ilköğretim matematik öğretim programında yer alan açılar ile ilgili kazanımları inceleyerek bir ders planı geliştirmeleri istenmiştir. Bu ders planlarında mutlaka kazanımın öğretim sürecinde dinamik geometri yazılımı olan GeoGebra kullanımına yer vermeleri istenmiştir. GeoGebra içerikli et-

kinlik sayısı için herhangi bir kısıt koyulmamıştır. Bu konuda öğretmen adaylarına şu bilgilendirme yapılmıştır: *"Bu ders planı, açıların öğretimini hedefleyen kazanımlara odaklanmalıdır. Ders planında istediğiniz sayıda ve çeşitlilikte teknoloji (GeoGebra) entegrasyonu kullanabilirsiniz. Fakat mutlaka en az bir tane DGY içeren etkinliğe yer vermeniz beklenmektedir."*

Tablo 3

Haftalara Göre GeoGebra'nın Ele Alınışı İle İlgili Özet Bilgiler

Haftalar	GeoGebra kapsamında ele alınan içerikler
Hafta 1	GeoGebra'nın tarihçesi, kim tarafından oluşturulduğu, nasıl indirileceği ve web tarayıcı üzerinden nasıl kullanılacağı açıklanmıştır. GeoGebra'nın ara yüzündeki bölümlerden olan cebir penceresi ve grafik penceresi bölümlerinin tanıtımı yapılmıştır ve farklarından bahsedilmiştir. Herkes bilgisayarına GeoGebra'yı indirmiştir.
Hafta 2	Diğer bir pencere olan araç çubuğu bölümünü ve bölümde yer alan bazı araçların tanıtımı yapılmıştır (ör., taşı, nokta, nesne üzerinde nokta, kesiştir, orta nokta veya merkez, doğru, doğru parçası, ışın). Bu kavramları GeoGebra'da ders esnasında nasıl ele alabilecekleri tartışılmıştır.
Hafta 3	GeoGebra'nın en önemli özelliklerinden biri olan dinamikliğini sağlayan araçlardan biri de sürgü/sürükleme özelliğidir. GeoGebra'da sürgü aracı, bir nesneyi hareket ettirmek, döndürmek, boyutunu büyültmek/küçültmek için kullanılan bir araçtır. Sürgü aracının biri sayısal diğeri açısal olmak üzere iki türdür. Sayısal sürgü genellikle uzaklık, alan ve hacim için kullanılırken açısal sürgü ise nesneyi döndürmek için kullanılmaktadır. Sürgü aracı yardımıyla GeoGebra programında verilen uzunlukta doğru parçası, yarıçapı verilen çember, düzgün çokgen, verilen ölçüde açı araçları dinamiklik kazandırılarak uygulamalar yapılmıştır. Bu uygulama yapılırken grafik penceresinde uzaklık, alan ve ölçü araçları kullanılarak var olan nesnelerin uzaklıkları alanı ve açı ölçüleri bulunmuştur.
Hafta 4	GeoGebra araçlarından yararlanılarak oluşturulan çemberlerden kesişim noktası ve kesişim açıları dikkate alınarak dörtgen çeşitleri gösterilmiştir. Daha sonra işaret kutusu aracı kullanılmıştır. İşaret aracı GeoGebra'da oluşturulan nesnelerin istenilen kısmının işaretlenerek gösterilmesini sağlayan bir araçtır. 
Hafta 5	GeoGebra'da sürgüye bağlanan düzgün çokgen kenar sayısının değişimi ile çokgen kurallarının değişimi gösterilmiştir. Bu çalışmada GeoGebra araçlarından metin kutusu da kullanılmıştır. Metin kutusu grafik penceresinde yazı yazmaya olanak sağlayan araçtır. Bu araca değişkenlerin var olan değerleri de yazılmakta ve değişimin sonrasında metin kutusunda da değişim gözlemlenebilmektedir.
Hafta 6	GeoGebra'da sürgü aracı ile üçgenin kenarları arasında oluşan açı bölgeleri döndürülerek taşınmıştır. Bu taşınma ile üçgenin iç açılarının toplamının doğru açı olduğu gösterilmiştir. 
Hafta 7	GeoGebra'da oluşturulan üçgenin parçalarının döndürülmesi ile bir dörtgenin alanının yarısının üçgenin alanını verdiği birlikte keşfedilmiştir. Üçgen parçalarının gösterimi GeoGebra'da yer alan boyama özelliği kullanılarak yapılmıştır. Taban ve yükseklik ile alan bağıntısı arasındaki ilişki GeoGebra'nın dinamiklik özelliği ile ele alınmıştır. 

Öğretmen adayları ders planlarını araştırmacılar tarafından sunulan bir taslak ders planına göre iki haftalık süre içinde bireysel olarak hazırlamıştır ve mail olarak atmıştır. Taslak planda, sınıf seviyesi, kazanım, öğretim tekniği, öğretme süreçleri, giriş, gelişme ve değerlendirme ve kullanılan kaynaklar bölümü yer almıştır. Öğretmen adayları ders planlarında özel olarak GeoGebra ekledikleri kısımları ve ekleme gerekçelerini belirtmişlerdir. Bazı öğretmen adayları yazılı ifadelere ek olarak etkinliklerinin oluşturulması ile ilgili bilgileri ders planına linkini ekledikleri bir video kaydı ile de sunmuştur. Ayrıca öğrencilerin etkinlik tasarım sürecinde araştırmacıya sorduğu sorular, diyaloglar ve mailler de veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öncelikle tüm ders planları A şubesindeki katılımcılar için ÖA1, ÖA2,… şeklinde B şubesindeki katılımcılar için de ÖB1, ÖB2, … şeklinde isimlendirilmiştir. Ardından her bir öğretmen adayının ders planında kaç adet GeoGebra içerikli etkinlik olduğu belirlenmiştir. GeoGebra içerikli etkinlikler iki yolla belirlenmiştir: (1) etkinliğin doğrudan GeoGebra kullanımına atıfta bulunması (Pea, 1987) ve (2) GeoGebra kullanımı için bir ekran görüntüsü veya link/yönlendirme içermesi (Sherman vd., 2020). Bu yolla toplam 85 adet GeoGebra içerikli etkinlik tespit edilmiştir. Bu etkinlikler E1, E2, …, E85 olarak isimlendirilmiştir. Daha sonra, bu etkinlikler matematiksel derinlik seviyelerini ve teknolojik eylem çeşitlerini ve sayılarını belirlemek üzere Tablo 4'teki gibi bir Excel dokümanında kodlanmıştır. Bu kodlamada, Tablo 1'de sunulan Trocki ve Hollebrands'ın (2018) DGY etkinlik analizi çerçevesi kullanılmıştır. Kodlamalar iki matematik eğitimcisi tarafından bağımsız şekilde gerçekleştirilmiştir. Kodlayıcılar tüm etkinliklerin kodlanmasını tamamladıktan sonra matematiksel derinlik ve teknolojik eylemler bakımından elde edilen ortak yüzdeler belirlenmiştir. Kodlamada ortaklık, matematiksel derinlik için %87 çıkarken teknolojik eylemler için %89 çıkmıştır. Kodlayıcılar uzlaşma olmayan kodlar için bir araya gelerek tekrar bir inceleme yapmışlardır ve tüm kodlamalar için %100 fikir birliğine erişmişlerdir.

Tablo 4

Excel'de Etkinlik Kodlama Örneği

			Matematiksel derinlik							Teknolojik Eylem Türü						
Kod	Adı	Soyadı	N/A	0	1	2	3	4	5	N/A	A	B	C	D	E	F
E1																
E2																
E3																
E4																

Kodlamalar tamamlandıktan sonra, etkinliklerdeki matematik derinlik seviyeleri ile ilgili olan birinci araştırma sorusuna cevap vermek için veriler tanılayıcı istatistiki yöntemlerle incelenmiştir. Bu doğrultuda, öncelikle etkinliklerin her bir matematiksel derinlik seviyeye düşen etkinlik sayısı belirlenmiştir ve bunların yüzdeleri hesaplanmıştır. Etkinliklerin içerdiği teknolojik eylem sayıları ve türleri ile ilgili olan ikinci araştırma sorusuna cevap sunmak için etkinliklerdeki teknolojik eylem sayıları hesaplanarak her bir eylem türünün ne sıklıkta olduğu belirlenmiştir. Ayrıca etkinlikler içerdiği eylem sayısına göre de incelenmiştir. Bu anlamda bir etkinlik hiçbir teknolojik eylem içermiyorsa *eylem yok* olarak kodlanmıştır. Etkinlik teknolojik eylemlerden sadece birini içeriyorsa *tek eylemli* olarak kodlanmıştır. Etkinlik iki teknolojik eylemi aynı anda barındırıyorsa *çift eylemli* olarak kodlanmıştır. Son olarak, bir etkinlik üç veya daha fazla sayıda farklı eylemi içeriyorsa *çok eylemli* olarak kodlanmıştır.

Üçüncü ve dördüncü araştırma sorusunda belirtilen etkinliklerin matematiksel derinlik seviyeleri ile içerdiği teknolojik eylem sayıları arasında bir farklılık olup olmadığı hem nitel hem de nicel analizler ile ele alınmıştır. Nicel veri analizi için SPSS paket programında bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Analiz yapılmadan önce t-testi ile ilgili temel varsayımlar kontrol edilmiştir. Analizde, sürekli bağımlı değişken olarak her bir GeoGebra görevindeki teknolojik eylem sayısı kullanılmıştır. Bu nedenle, bir GeoGebra etkinliğinin teknolojik eylem puanı minimum 0 ve maksimum 5 olmuştur. Bağımsız kategorik değişken olarak ise etkinliklerin matematiksel derinlik seviyesi Trocki ve Hollebrand'ın (2018) temel aldığı üç kategoride gruplandırılmıştır: (i) *derinliği olmayanlar* (N/A), (ii) *düşük matematiksel derinliğe sahip olanlar* (Seviye 0–1–2) ve (iii) *yüksek matematiksel derinliğe sahip olanlar* (Seviye 3–4–5). Parametrik testlerin uygulanabilmesi için her bir grupta bağımlı değişken normal dağılım göstermelidir. Bunu test etmek için bu çalışmada çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerleri düşük matematiksel derinlik seviyesindeki etkinlikler için 0.024 ve -1.311, yüksek matematiksel derinlik seviyesindeki etkinlikler için -0,68 ve -1.309 bulunmuştur. Bu değerler +1.5 ve -1.5 arasında olduğu için normallik varsayımı sağlanmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Varyansın homojenliğinin sağlanıp sağlanmadığını belirlemek için Levene Eşitlik Testi incelenmiştir. Sonuçlar, her popülasyondaki varyansın eşit olarak dağıldığını ve varyansın homojenliği varsayımının karşılandığını ortaya çıkarmıştır. Daha sonra matematiksel derinlik düzeyi düşük görevler ve matematiksel derinlik düzeyi yüksek görevler için teknolojik eylem puanları ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı t-test ile incelenmiştir. Matematiksel derinlik seviyeleri ile teknolojik eylem sayıları arasındaki ilişki nitel olarak da incelenmiştir. Bu doğrultuda, teknolojik eylem sayıları dört grupta ele alınmıştır: (i) eylem yok, (ii) tek eylemli, (iii) çift eylemli ve (iv) çok eylemli. Satırları derinlik grupları (derinlik yok, düşük derinlik,

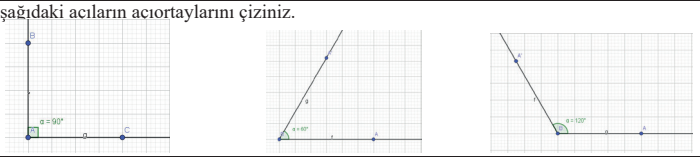
yüksek derinlik) ve sütunları teknolojik eylem sayı gruplaması olan bir matris üzerinde etkinliklerin frekansları bulunmuştur. Ayrıca etkinliklerin kodlanma örnekleri bir sonraki başlık altında detaylı olarak sunulmuştur.

Etkinlik kodlama örnekleri

Bu kısımda öğretmen adaylarının GeoGebra etkinliklerinin matematiksel derinlik ve teknolojik eylemler bakımından nasıl kodlandığına yer verilmiştir. Örneğin, ÖB2, yedinci sınıfta yer alan "bir açıyı iki eş açıya ayırarak açıortayı belirler" kazanımı doğrultusunda E43 numaralı GeoGebra etkinliğini hazırlamıştır (Tablo 5). ÖB2 GeoGebra'da dar, dik ve geniş açı olan üç statik açı görüntüsünü kullanmıştır. Etkinlikte öğrencilerden verilen bu üç açının da açıortayını çizmelerini istemiştir. Bu yönüyle, E43 sadece çizim (Eylem A) eylemini kullanma istemi içermektedir. Ayrıca ÖB2 etkinliği ders planının son kısmında konuyu tekrar etme/pekiştirme amacıyla kullanmak istediğini belirtmiştir. Bu etkinlik öğrencileri açıortay kavramı ile değişmez geometrik özellikleri incelemeye ve matematiksel düşünmeye itecek yönergeler içermediğinden Seviye 1 olarak kodlanmıştır.

Tablo 5

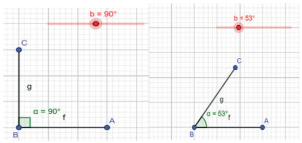
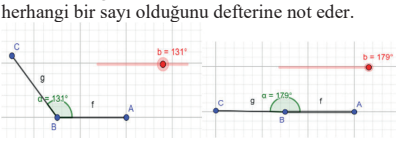
E43 Kodlu Etkinliğin Matematiksel Derinlik ve Teknolojik Eylem Türüne Göre Analizi

Etkinlik kodu: E43	Öğretmen adayı: ÖB2
Aşağıdaki açıların açıortaylarını çiziniz. 	
Matematiksel derinlik: Seviye 1	Teknolojik eylemler: Eylem A

ÖA4, ders planında beşinci sınıfta yer alan "90°'lik bir açıyı referans alarak dar, dik ve geniş açıları oluşturur; oluşturulmuş bir açının dar, dik ya da geniş olduğunu belirler" kazanımını ele almıştır. Bu doğrultuda, E7 kodlu etkinlikte (Tablo 6) öncelikle öğrencilerle birlikte bir dik açının çizimini gerçekleştirmeyi içeren yönergelere yer vermiştir. Ardından sürgü oluşturma ile ilgili yönergelere yer verilmiştir. Ayrıca etkinlikte sürgü değerleri 91° ile 179° değişen yeni bir açı çizme yönergesi yer almıştır. Yönergelerde ÖA4 öğrencilerden sürgüyü değiştirerek açı değerlerini ölçümlerini kontrol etmesini istemiştir. Bu yönüyle E7, A (çizim), B (ölçme) ve D (sürgü) teknolojik eylemlerine sahip çok eylemli bir etkinliktir. Etkinliğin içerdiği istemler öğrencilerden şekilde gördükleri açı çeşitlerini inceleyerek tanımlarını not etmelerini gerektirmektedir. Etkinlikteki istemde öğrencilerden bir açıklama ya da keşif yapmaları beklememektedir. Bu nedenle, E7'nin matematiksel derinlik seviyesi 2'dir.

Tablo 6

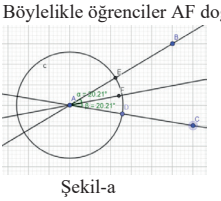
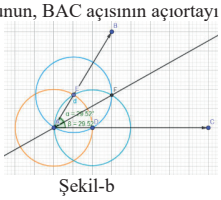
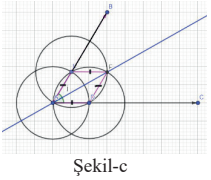
E7 Kodlu Etkinliğin Matematiksel Derinlik ve Teknolojik Eylem Türüne Göre Analizi

Etkinlik kodu: E7	Öğretmen adayı: ÖA4
90° referans alınarak dik açı üzerinden açı çeşitleri anlatılmaya başlanır. Öğrencilerle birlikte dik açı çizilir. Sonra sürgü oluşturularak dar ve dik açı aşağıdaki şekilde [sürgü ile] incelenir. Öğrenciler dar açıyı anlamaya başlar. İncelendikten sonra dar ve dik açıyı öğrenciler defterine not eder. 	Geniş açıyı öğretirken yine 90° derece referans alınarak geniş açının tarifi yapılır ve sürgüye bağlı olan açı hareket ettirilir. Öğrenciler açı ölçümlerini inceler ve geniş açının 90° ile 180° arasındaki herhangi bir sayı olduğunu defterine not eder. 
Matematiksel derinlik: Seviye 2	Teknolojik eylemler: Eylem A, B ve D

Tablo 7'de sunulan GeoGebra etkinliği (E76) diğer etkinliklere göre matematiksel derinlik bakımından yüksek ve çok eylemli bir yapıdadır. Bu etkinlikte öğretmen adayı (ÖB24) açıortayın nasıl oluşturacağını GeoGebra'dan yararlanarak anlatmış ve öğrencilerine açıortayın değişmeyen özelliğinin ne olduğunu sorgulatmak istemiştir. Etkinlikte GeoGebra üzerinde çizim, ölçüm yapılmış ve noktaların hareketi ile dinamiklik özelliği kullanılmıştır. Bu sebeple, etkinlikte teknolojik eylem türlerinden Eylem A, Eylem B ve Eylem D kullanılmıştır. Aynı zamanda açıortayı oluştururken çember özelliğinden yararlanarak matematiksel inşa yapılmıştır. Bu sebeple etkinlikte Eylem C de kullanılmıştır. Etkinlikteki yönergede öğrencilere açıortayın açıyı nasıl ayırdığı sorulmuştur. Etkinlikteki istemde öğrencilerden basit bir cevap vermeleri yerine açıortayın anlamını keşfetmeleri beklenmiştir. Bu sebeple etkinlikte Eylem E de kullanılmıştır. Öğretmen adayı etkinliğinde açıortayın değişmeyen özelliğine vurgu yaptığı ve bu değişmeyen özelliği öğrencilere keşfettirmeye çalıştığı için etkinliğin matematiksel derinlik seviyesi 4 olarak belirlenmiştir. Sayıca az olsa da matematiksel derinliği yüksek etkinliklerde öğretmen adaylarının etkinliklerini Tablo 7'deki E76 gibi daha detaylı kurguladıkları ve öğrenci katılımını ön planda tuttukları görülmektedir.

Tablo 7

E76 Kodlu Etkinliğin Matematiksel Derinlik Ve Teknolojik Eylem Türüne Göre Analizi

Etkinlik Kodu: E76	Öğretmen adayı: ÖB24
(Geogebra ile açıortay çizmeyi deneyelim. https://www.geogebra.org/classic/zyhxaxpx) -Öncelikle AB ve AC olmak üzere iki doğru oluşturalım (Şekil-a). -AC üzerinde bir nokta belirleyelim. D noktası. A noktası merkez ve D noktası da çember üzerinde bir nokta olacak şekilde bir çember çizelim. Sonra çember ile AB üzerinde kesişen nokta olan E noktasını belirleyelim. E ve D noktalarının orta noktasını belirleyelim. Bu nokta da F noktası. Daha sonra A ve F noktasından geçen bir doğru çizelim. İki tane açı oluştuğunu gördük. EAF ve FAD açıları. Son olarak bu açıları ölçelim. *Açıların ölçüleri ilgili ne söyleyebiliriz?* Burada A, B, D ve C noktalarını GeoGebra üzerinden hareket ettirsek de açılar ne olur? Bu etkinlikte şekli hareket ettirirken öğrencilerden nelerin değişmediği hakkında bilgi alınır. Böylelikle öğrenciler AF doğrusunun, BAC açısının açıortayı olduğunu anlar.  Şekil-a  Şekil-b  Şekil-c ***Şimdi de sadece pergel ve cetvel kullanarak açıortayı nasıl belirleyebildiğimize bakalım.*** Sadece GeoGebra'da pergel ve cetvel özelliklerini kullanarak açıortayı nasıl çizeriz? (Şekil-b ve Şekil-c) Bu soruyu sorduğumda muhtemelen öğrencilerin aklına bir şey gelmeyecek. İlk aşamayı verdikten sonra diğer aşamayı buldurmaya çalışarak ilerleyebilirim. Öncelikle herhangi bir A noktası alalım. (kareli kâğıt olması görmemiz ve çizim açısından daha iyi olacaktır.). Daha sonra bu A noktasını başlangıç kabul eden [AC ve [AB ışınlarını çizelim (Şekil-b). Sonra [AC üzerinde herhangi bir nokta belirleyelim. Bu nokta D noktası olsun. D noktası merkez kabul eden bir çember çizelim. Çemberin bir noktası [AB üzerinde olsun. Aynı işlemi [AB üzerindeki çemberin kestiği noktayı merkez alarak yapalım. Yani merkezi E olsun ve çember D noktasından geçsin. Sonuçta bu iki çemberin bir noktada kesiştiğini görüyoruz. O nokta da F noktası. O halde |AF|, BAC açısının açıortayı olmuş olur. *Peki, bu açıortay nereden geliyor?* *Öğrenciden beklenen cevap:* [DF] ve [DA], D merkezli çemberin yarıçapı olduğundan eşit. Şekil-c'de [EA] ve [EF] de B merkezli çemberin yarıçapı olduğu için eşit. Aynı tabanı gören iki üçgen oluşmuş oldu. O yüzden eş üçgenlerdir deriz ve bu yüzden açıları da eşittir diyebiliriz. Açıları eşit olduğundan da AF doğrusu açıortaydır.	
Matematiksel Derinlik: 4	***Teknolojik Eylem(ler):*** A, B, C, D ve E

Bulgular

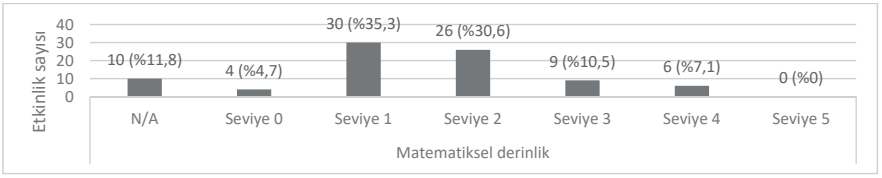
Bulgular, araştırma sorularına göre üç alt başlıkta ele alınmıştır. Birinci ve ikinci başlıkta sırayla öğretmen adaylarının hazırladığı GeoGebra etkinliklerinin matematiksel derinlik seviyeleri ve içerdiği teknolojik eylem türleri ile ilgili bulgular sunulmuştur. Üçüncü başlıkta ise etkinliklerdeki matematiksel derinlik seviyeleri ve teknolojik eylem sayıları arasındaki ilişki ile ilgili nitel ve nicel bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Oluşturduğu Geogebra Etkinliklerinin Matematiksel Derinlik Seviyeleri

Öğretmen adaylarının açılar konusu ile ilgili oluşturduğu ders planlarında GeoGebra kullanımını içeren toplam 85 etkinlik tespit edilmiştir. Ders planlarında, öğretmen adaylarının % 44'ü tek GeoGebra etkinliğine, %46'sı iki GeoGebra etkinliğine ve %10'u ise üç veya daha fazla sayıda GeoGebra etkinliğine yer vermiştir. Etkinliklerin matematiksel derinlik seviyelerine göre dağılımı Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1

Öğretmen Adaylarının Açılar Konusu İle İlgili Oluşturdukları Geogebra Etkinliklerinin Matematiksel Derinlik Türüne Göre Dağılımı



Şekil 1'e göre matematiksel derinlik seviyesi 3 ve üzerinde olan etkinlik sayısı daha düşük seviyelerdeki etkinlik sayısına göre oldukça az sayıdadır. GeoGebra içerikli etkinliklerin matematik derinlik seviyeleri bakımından Seviye 1'de (%35,3) ve Seviye 2'de (%30,6) yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle, öğretmen adaylarının ders planlarındaki GeoGebra etkinliklerinin çoğunda öğrencilerin sadece matematiksel bir kuralı, formülü veya tanımı hatırlaması ya da sunulan çizim ile ilgili temel düzeyde bir anlama sergilemesi beklenmiştir. Daha önce bahsedildiği üzere bu kapsamda bir etkinlik örneği Tablo 5'te sunulmuştur. Bu tip etkinliklerde öğretmen adaylarının yönergelerini çok kısa olduğu dikkat çekmiştir. Bu etkinliklerde öğretmen adayları hem yönergelerin kısa hazırlamaları hem de yönergelerde öğrenciye bilişsel çaba göstermesini gerektiren ifadeler yer vermedikleri için etkinliklerin matematiksel derinlik seviyeleri düşük olmuştur. Ayrıca düşük matematiksel derinlik seviyesindeki etkinliklerin çoğunda öğretmen adaylarının ders planlarındaki yazılı açıklamaları onların bu etkinlikleri öğrenilen bilgileri teknoloji ile pekiştirme amacı güttüğünü göstermiştir. Ayrıca yapılan analizlerde etkinliklerin yaklaşık %12'sinin odağında bir kavram ya da kazanım olmadığı ve daha çok temel düzeyde bilgi vermenin amaçlandığı N/A derinlik seviyesine rastlanmıştır.

Öğretmen Adaylarının Oluşturduğu DGY İçerikli Etkinliklerdeki Teknolojik Eylemler

Analiz edilen 85 GeoGebra içerikli etkinliğin 18 tanesinde (%21) hiçbir teknolojik eyleme rastlanmamıştır. Yani bu etkinlikler GeoGebra içermesine rağmen öğrencilere GeoGebra'nın teknolojik özelliklerini kullandırmaya yönelik istem içermemektedir. Teknolojik eylem içeren 67 etkinlikte ise toplam 141 adet teknolojik eylem tespit edilmiştir. Bu sayı oluşturulan etkinliklerde birden fazla teknolojik eylem türü kullanıldığını göstermiştir. Bu nedenle etkinliklerdeki eylem sayıları da tek, çift ve çok eylemli olarak üç grupta incelenmi**ştir**. Tablo 8 incelendiğinde etkinliklerde öğrencilerden en fazla talep edilen teknolojik eylemler sırasıyla sürgü/sürükleme (TE-D) (%32), ölçme (TE-B) (%27) ve çizim (TE-A) (%23) olmuştur. Diğer taraftan, ma-

tematiksel inşa yapılmasını (TE-C) ve matematiksel ilişkiler oluşturularak geometrideki değişmez durumların incelenmesini (TE-E) içeren teknolojik eylemler az sayıda kullanılmıştır. TE-F (manipülasyonlar yaparak etkinliği kullanan kişiyi şaşırtması ve olağan dışı durumları tespit etmesi) ise öğretmen adayları tarafından hiçbir etkinlikte kullanılmamıştır.

Tablo 8'e göre, içeriğinde teknolojik eylem barındıran 67 etkinliğin yaklaşık yarısı (%46'sı) tek eylem içerirken %46'sı çok eylemli grupta bulunmuştur. Geriye kalan etkinliklerde (%16) ise aynı anda çift teknolojik eylemin kullanıldığı tespit edilmiştir. Tek eylemin kullanıldığı etkinliklerde öğretmen adaylarının sıklıkla TE-D'ye yani sürgü ve sürükleme özelliğine yer verdiği görülmüştür. Çift eylemli etkinliklerde ise öğretmen adaylarının sürgü/sürükleme özelliğinden ziyade çizim (TE-A) ve ölçme (TE-B) eylemlerine yer verdikleri dikkat çekmektedir. Son olarak, çok eylemli etkinliklerde ise sıklıkla çizim (TE-A), ölçme (TE-B) ve sürgü (TE-D) olduğu görülmüştür. Fakat çok eylemli etkinliklerde diğerlerinden farklı olarak inşa (TE-C) ve geometrideki değişmez durumların incelenmesini (TE-E) içeren eylemler de bulunmuştur. Bu bulgulara göre, öğretmen adayları etkinliklerinde eylem sayısı az da olsa çok da olsa en çok sürgü ve sürükleme teknolojik eylemine yer vermişlerdir.

Tablo 8

Etkinlikler Kullanılan Teknolojik Eylemlerin Sayısı ve Türü

Teknolojik eylem sayısı	Etkinlik sayısı	Teknolojik eylem türleri						Toplam (%)
		TE-A	TE-B	TE-C	TE-D	TE-E	TE-F	
Tek eylemli	28 (42)	2	4	0	22	0	0	28 (20)
Çift eylemli	11 (16)	8	10	0	4	0	0	22 (16)
Çok eylemli	28 (42)	27	28	7	24	5	0	91 (64)
Toplam (%)	67 (100)	37 (23)	42 (27)	7 (5)	50 (32)	5 (3)	0	141 (100)

Not. TE kısaltması "teknolojik eylemi" simgeler. Örneğin, "TE-A", A teknolojik eylemi yani "çizim" anlamına gelir.

Öğretmen adaylarının GeoGebra Etkinliklerinin Matematiksel Derinlik ve Teknolojik Eylem Türleri Arasındaki İlişkiler

Öğretmen adaylarının açılar ile ilgili oluşturdukları DGY etkinliklerinin matematiksel derinlik seviyelerine göre (düşük ya da yüksek olması) kullanılan teknolojik eylem sayısında bir farklılaşmanın olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiştir (Tablo 9). İstatistiki sonuçlara göre, düşük matematiksel derinlik seviyesindeki etkinliklerin teknolojik eylem sayıları ortalaması (M=1.63, SS=1.07) ve yüksek matematiksel derinlik seviyesindeki etkinliklerin teknolojik eylem sayıları

ortalaması (M=2.8, SS=1.47) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [t(73)=-3.482 ve p=0.001<0.05]. Bu fark, yüksek matematiksel derinlik seviyesindeki etkinliklerin lehine olmuştur. Bu sonuçlar yüksek matematiksel derinlik seviyesindeki GeoGebra etkinliklerindeki teknolojik eylem sayısının düşük matematiksel derinlik seviyesindeki GeoGebra etkinliklerindeki teknolojik eylem sayısından fazla olduğunu göstermiştir.

Tablo 9

Matematiksel Derinlik Alt Gruplarının Teknolojik Eylem Sayısı Ortalamaları T-Test Sonuçları

Matematiksel derinlik grupları	n	M	SS	df	t	p
Düşük matematiksel derinlik seviyesi	60	1,63	1,07	73	-3,482	0,001
Yüksek matematiksel derinlik seviyesi	15	2,8	1,47			

Öğretmen adaylarının açılarla ilgili hazırladığı GeoGebra etkinliklerinin matematiksel derinlik seviyeleri ve teknolojik eylem sayıları arasındaki ilişkiler tanılayıcı istatistik yollarıyla da ele alınmıştır (Tablo 10). Buna göre, matematiksel derinlik seviyesi olmayan gruptaki etkinliklerde ya hiç teknolojik eylem kullanılmamıştır ya da sadece tek eylem kullanılmıştır. Matematiksel derinliği düşük olan etkinliklerde öğretmen adayları çoğunlukla tek teknolojik eyleme ve sıklıkla da sürgü özelliğine yer vermişlerdir. Yüksek matematiksel derinlik seviyesine sahip etkinliklerde ise çoğunlukla çok eylemli içeriğe rastlanmıştır. Diğer bir deyişle, matematiksel derinliği yüksek etkinliklerin sıklıkla ikiden fazla teknolojik eylem içerdiği gözlemlenmiştir. Bu durum, çıkarımsal istatistik ile elde edilen ve matematiksel derinlik ile teknolojik eylem sayıları arasında bir ilişki olduğunu gösteren sonuçları desteklemiştir.

Tablo 10

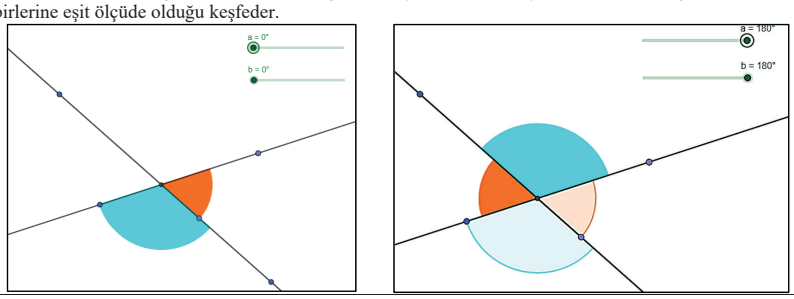
Öğretmen Adaylarının Açılar Konusu İle İlgili Oluşturduğu Etkinliklerin Teknolojik Eylem Türü Gruplarının Matematiksel Derinlik Gruplarına Göre Dağılımı

Matematiksel derinlik seviyeleri	Teknolojik eylem sayısı				Toplam (%)
	Eylem yok	Tek eylemli	Çift eylemli	Çok eylemli	
Matematiksel derinliği yok	9	1	0	0	10 (11)
Düşük matematiksel derinlik	9	22	11	18	60 (71)
Yüksek matematiksel derinlik	0	5	0	10	15 (18)
Toplam (%)	18 (21)	28 (33)	11 (13)	28 (33)	85 (100)

Tanılayıcı ve çıkarımsal istatistik sonuçları birlikte yorumlandığında çıkarımsal istatistik sonuçları matematiksel derinliği yüksek olan etkinliklerde teknolojik eylem sayısının fazla olduğuna işaret etmektedir. Fakat tanılayıcı istatistik sonuçları (Tablo 10), bazı etkinliklerin düşük matematiksel derinlik seviyesine sahip olmasına rağmen çoklu eylem içeriğine bazılarının ise yüksek matematiksel derinlik seviyesine rağmen tek eylem içeriğine rastlandığını göstermiştir. Başka bir deyişle, bir GeoGebra etkinliğinin matematiksel derinlik seviyesinin yüksek olması eylem sayının da fazla olmasını gerektirmemektir. Örneğin, Tablo 11'deki etkinlikte öğretmen adayı (ÖA15) öğrencilerin ters açıların özelliklerini keşfetmesini amaçladığı bir etkinlik (E27) tasarlamıştır.

Tablo 11

Tek Eylem İçerikli Etkinlik Örneği

Etkinlik kodu: E27	Öğretmen adayı: ÖA15
Geogebra'da önceden aşağıdaki ilk çizimi hazırlarım (https://www.geogebra.org/m/prgz7qqb). Eklediğim sürgüler ile öğrencilerin ters açıların eş olduğunu keşfetmesini istiyorum. Öğrencilere gördükleri şekildeki açıların özelliklerini sorarım. Ters açının ne olduğu ile ilgili konuşuruz. Öğrenciler ters açının hangileri olduğunu anladıktan sonra a ve b sürgülerini oynatmalarını isterim (verilen şekildeki gibi). Doğrular üstündeki noktaları hareket ettirerek sürgü ile yeniden ters açıları kontrol etmelerini ve gözlemlediklerini açıklamalarını isterim. Bu etkinlikte öğrenciler a ve b sürgülerini oynatarak birbiriyle kesişen iki doğruda ters açıların birbirlerine eşit ölçüde olduğu keşfeder. 	
Matematiksel derinlik: Seviye 4	Teknolojik eylemler: Eylem D

ÖA15 bu etkinlikte önceden hazırladığı bir çizimi derste kullanmayı planlamıştır. E27'de ders öncesinde hazırlanan bir çizim kullanıldığından öğrencilerden sadece sürgü aracını kullanması beklenmektedir. Bu nedenle, E27 sadece Eylem D'yi içermektedir. Fakat etkinlikte öğrencilerin doğruların üzerindeki noktaları hareket ettirerek ters açıların durumunu anlaması ve sürgüyü hareket ettirerek de ters açıların eşliğini fark etmesi beklenmektedir. Bu etkinlikte sürgü/sürükleme özellikleri ve etkinlikteki yönergeler sayesinde öğrenciler ters açıların eşliğinin iki doğrunun kesişimindeki biçimsel farklılıktan etkilenmediğini keşfedebilir. Bu nedenle, E27 tek teknolojik eylem içerse de matematiksel derinlik olarak seviye 4'tedir. Çünkü etkinlikte matematiksel derinlik ve teknolojik eylem bileşenleri uygun istemlerle iyi koordine edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının açılar ile ilgili oluşturduğu GeoGebra içerikli etkinliklerin matematiksel derinlik seviyelerinin ve teknolojik eylem türlerinin neler olduğu ve bunlar arasındaki ilişkiler Trocki ve Hollebrands'ın (2018) dinamik geometri etkinlik analiz çerçevesine göre incelenmiştir. Çalışma sonuçları, öğretmen adaylarının ders planlarındaki DGY etkinliklerinin çok büyük bir kısmının matematiksel derinlik bakımından düşük seviyelerde olduğunu göstermiştir. Öğrencileri matematiksel çıkarımlar, ispatlar ve akıl yürütme yapmaya teşvik edecek yönergeleri içeren etkinliklerin oldukça az sayıda olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, son yılarda yapılan ve aynı kavramsal çerçeveyi (Trocki ve Hollebrands, 2018) kullanan bazı çalışmalarla paralellik göstermiştir (ör., Yiğit-Koyunkaya ve Bozkurt, 2019). DGY etkinliklerdeki matematiksel derinlik seviyesinin düşük olmasının birçok nedeni olabilir. Örneğin, düşük matematiksel derinlik seviyesindeki etkinliklerin çoğunda öğretmen adaylarının yönergeleri/istemleri detaylı yazamadığı dikkat çekmiştir. Bu etkinliklerde öğrenciye ne yapacağı ile ilgili herhangi bir yönerge bile sunulamamıştır. Bu öğretmen adayları, genel olarak etkinliklerini kağıt–kalem ile göstermesi zor olan şekilleri çizmek ve şekiller üzerinde ölçümler yapabilmek için GeoGebra tercih etmişlerdir. Ayrıca düşük matematiksel derinlik seviyesindeki etkinliklerde öğretmen adayları öğrencilerin konuyu pekiştirmesi, tekrar etmesi ve alıştırma yapması gibi amaçlar gütmüşlerdir. Bu etkinliklerde teknoloji yer almasa da ders planında konu öğretimi içeriği yer aldığından bir anlamda McLain'in (2016) belirttiği gibi GeoGebra aksesuar olarak kullanılmıştır. Çalışmada incelenen etkinliklerde matematiksel derinlik seviyesi yüksek olan—öğrencilerin matematiksel argümanlar üretme potansiyelinin olduğu—etkinliklerde öğretmen adaylarının sunduğu yönergelerin de detaylı olduğu görülmüştür. Bu çalışma kapsamında öğretmen adaylarının yönergeleri açıklık-kalite bakımından değerlendirilmemiştir. Fakat gelecek çalışmalarda etkinliklerdeki yönergelerin açıklığının etkinliklerdeki potansiyel matematiksel derinlik seviyeleri üzerindeki rolü araştırılabilir. Bu doğrultuda yapılandırılacak bir çalışmanın sonuçları, Trocki ve Hollebrands'ın (2018) sunduğu analiz çerçevesinin yönergelerin açıklık seviyesi (explicity level of prompts) bileşeni ile genişletilmesine olanak sağlayabilir (Hollebrands ve Lee, 2016).

Etkinlikleri teknolojik eylem sayıları ve türleri incelendiğinde, sonuçlar öğretmen adaylarının etkinliklerinde sıklıkla sürgü/sürükleme eylemine yer verdiklerini göstermiştir. Etkinliklerde kağıt–kalem ya da herhangi bir somut materyal kullanılarak da yapılabilecek çizim ve ölçüm gibi eylemlere de oldukça sık rastlanmıştır. Ek olarak, sadece tek teknolojik eylem içeren GeoGebra etkinliklerinde bile en sık sürgü/sürükleme özelliğine rastlanmıştır. Sürgü ve sürükleme geometrik şekillerle ilgili değişmez özelliklerin keşfinde ve matematiksel bilginin gelişiminde dinamik geometri

yazılımlarının taşıdığı en önemli özelliklerinden biridir (Christou vd., 2004; Laborde 2001; Mariotti 2012). Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin statik algıladığı ve birçok kavram yanılgısına sahip olduğu açı kavramına dinamik bir bakış açısıyla yaklaştıklarını göstermektedir. Fakat sürgü/sürükleme özelliği birçok amaçla kullanılabilmektedir (ör., bir şekli test etmek, bir sonucu doğrulamak vb.) (Arzarello vd., 2002; Baccaglini-Frank ve Mariotti, 2010; Mariotti, 2012). Bu çalışmada etkinliklerdeki sürgü/sürükleme türlerini ve amaçlarını belirlemekten ziyade tüm teknolojik eylem türlerini, sıklığını ve bunların birbirleriyle olan etkileşimlerini belirlemek amaçlanmıştır. Fakat en sık kullanılan eylem olması nedeniyle sürgü/sürükleme eylemi ile ilgili detaylar gelecek çalışmalar tarafından incelenebilir. Bu inceleme, sürgü/sürükleme eylemine etkinliklerde daha iyi nasıl yer verilebileceği konusunda öğretmen adaylarına, öğretmenlere, araştırmacılara ve kitap yazarlarına kapsamlı fikirler sunabilir.

Bu çalışmada, öğretmen adayları etkinliklerinde çoğunlukla ya tek teknolojik eyleme ya da çok sayıda teknolojik eyleme yer vermişlerdir. Diğer taraftan, sayıca az olsa da teknolojik eylem sayısı iki tane olan etkinliklerde çizim–ölçüm veya ölçüm–sürgü özelliklerine birlikte rastlanmıştır. Benzer sonuçlar, Sketchpad (Hollebrands, 2007; Trocki ve Hollebrands, 2018) ve Cabri (Hoyles ve Jones, 1998) üzerinde tasarlanan DGY etkinlikleriyle ilgili çalışmalarda da elde edilmiştir. İnşa (Eylem C) ise az sayıda etkinlikte kullanılmıştır. İlginç şekilde, inşa eylemini içeren etkinliklerin tümü çok eylemli içerikte tespit edilmiştir. Örneğin, açıortayın çemberler kullanılarak inşa edilmesini içeren etkinlikler çizimlerin, ölçümlerin yapılmasını ve açıortayın ayırdığı açıların eşliğinin tespiti için sürükleme eyleminin kullanılmasını beraberinde getirmiştir. Bu sonuçlar, etkinliklerde teknolojik eylem kullanımının konu veya etkinliğin amacına bağlı olarak farklılıklar veya ortaklıklar gösterebileceğine işaret etmektedir.

Etkinliklerin matematiksel derinlik seviyeleri ile teknolojik eylem türleri ve sayıları arasındaki ilişkiler ile ilgili sonuçlar hem tanılayıcı hem de çıkarımsal istatistiki yollarla incelenmiştir. Çıkarımsal istatistiki sonuçlar, yüksek matematiksel derinlik seviyesindeki GeoGebra etkinliklerindeki teknolojik eylem sayısının düşük matematiksel derinlik seviyesindeki GeoGebra etkinliklerindeki teknolojik eylem sayısından fazla olduğunu göstermiştir. Benzer sonuçlar, Türkiye'de okutulan ortaokul ve lise matematik ders kitaplarındaki DGY etkinlikleri ile ilgili erişilen sonuçlarla benzerlik göstermiştir (Ulusoy ve Turuş, 2022). Fakat bu çalışmada tanılayıcı istatistik sonuçlarında erişilen frekans değerleri yüksek matematiksel derinlik seviyesinde bir etkinlik için fazla sayıda teknolojik eylem içeriğinin ya da tam tersinin bir gereklilik ya da zorunluluk olmadığını göstermiştir. Bu noktada, yüksek kalitedeki etkinliklerde matematiksel derinlik ve teknolojik eylem bileşenlerinin amaçlı ve iyi bir şekilde koordine edildiği tespit edilmiştir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu çalışma ileriki çalışmalara yön verebilme potansiyeline sahip bazı sınırlılıklar içermektedir. Bu çalışmada, öğretmen adayları GeoGebra'yı içerik olarak tanıyan ve bazı etkinlikler deneyimleyen kişilerden oluşmuştur. Yine de çalışma kapsamında öğretmen adaylarına GeoGebra kullanmada akıcılıklarını arttırmaları için yedi haftalık aktif öğrenme süreçleri gerçekleştirilmiştir. Fakat öğretmen adaylarına bu zaman dilimi daha kaliteli DGY içeriği üretme bakımında yeterli gelmemiş olabilir. Bu nedenle, benzer çalışmalar tasarlanırken GeoGebra ile tanışıklık süresi daha uzun tutulabilir. Çalışmada diğer bir sınırlılık öğretmen adaylarının sadece açılar kavramını içeren kazanımlara yönelik etkinlik tasarlamalarıdır. Odakta sadece tek konu olsa bile sonuçlar alan yazında az deneyimli öğretmen adaylarının tasarladığı farklı konulardaki DGY etkinlik kaliteleri bakımından benzerlik göstermiştir (ör., Yiğit-Koyunkaya ve Bozkurt, 2019). Fakat ileriki çalışmalar konulara veya kazanımlara göre tasarlanan DGY etkinliklerinin matematiksel derinlik seviyelerine ve içerdiği teknolojik eylem türlerine odaklanabilir. Böylece etkinliklerdeki teknolojik eylemlerin ve derinlik seviyelerinin değişiminin konu veya kavramlarla ilişkisi bulunabilir. Bu çalışmadaki bir diğer sınırlık ise öğretmen adaylarının etkinliklerinin kalitesindeki gelişiminden ziyade ürettikleri etkinliklerin genel durumunu ortaya koymaktır. Bu çalışmanın bulguları DGY ile ilgili çalışmaların sayıca ve çeşit bakımından az olması ve Trocki ve Hollebrans'ın (2018) ortaya koyduğu analiz çerçevesinin bir kavram bazında ampirik olarak deneyimlenmesi bakımından faydalıdır. Fakat birçok çalışma öğretmen adaylarının mikro öğretimler (Bozkurt ve Yiğit-Koyunkaya, 2022), argümantasyon süreçleri (Trocki ve Hollebrands, 2018) ve farklı kalitede DGY etkinliklerinin analizi (Fahlgren vd., 2022) gibi süreçler ile etkinlik kalitelerinin kısa zamanda geliştiğini göstermektedir. Bu nedenle, gelecek çalışmalarda öğretmen adaylarının DGY içeriklerinin karakteristik özelliklerini belirlemeye ek olarak onların teknoloji entegrasyonu kalitesini geliştirmek de hedeflenmelidir. Son olarak, bu çalışmanın kapsamı dışında olsa da yapılan analizler öğretmen adaylarının teknolojik eylemleri koordine ederken etkinliklerine matematiksel olarak akıl yürütmeyi sağlayacak yönergeler/istemler yazmada sıkıntılar yaşadığını göstermiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının etkinliklerini ders planlarına gömerken bazı yerlerde daha kısa açıklama veya yönerge yazmaya eğilim göstermeleri ile ilgili olabilir. Ders planlarına entegre edilen GeoGebra etkinlikleri öğretmen adaylarının teknolojiye konunun hangi aşamasında ve ne amaçla yer verdiğini görmek adına ciddi bir gösterge olmuştur. Fakat gelecek çalışmalarda öğretmen adaylarından bir ders planı yerine doğrudan DGY etkinliğini detaylı yönergelerle hazırlamaları da istenebilir. Alternatif olarak, öğretmen adaylarıyla detaylı görüşmeler yapılarak veriler elde edilebilir ya da onlardan etkinlik sürecini ve amacını anlattıkları video kayıtları istenebilir. Bu şekilde sadece yazılı değil aynı zamanda sözel yönergelere de erişilerek DGY etkinliklerinin kalitesi hakkında çıkarımlar yapılabilir.

Kaynakça

Ayyıldız, H., Salihoğlu, S., ve Güven, B. (2019). Ortaokul ve lise matematik ders kitaplarında bulunan dinamik matematik yazılımı destekli etkinliklerin incelenmesi. *4th International Symposium of Turkish Computer and Mathematics Education*, 26-28 September 2019, İzmir.

Arzarello, F., Olivero, F., Paola, D., and Robutti, O. (2002). A cognitive analysis of dragging practises in Cabri environments. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, *34*, 66–72.

Baccaglini-Frank, A., and Mariotti, M. A. (2010). Generating conjectures in dynamic geometry: The maintaining dragging model. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, *15*, 225-253.

Bozkurt, A., ve Cilavdaroğlu, A. K. (2011). Matematik ve sınıf öğretmenlerinin teknolojiyi kullanma ve derslerine teknolojiyi entegre etme algıları, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *19*(3), 859–870.

Bozkurt, A., & Koç, Y., ve Cilavdaroğlu, A. K. (2019). Ortaokul matematik öğretmen adaylarının açı kavramına dair bilgilerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *27*(3), 949–958.

Bozkurt, G., and Koyunkaya, M. Y. (2020). From micro-teaching to classroom teaching: An examination of prospective mathematics teachers' technology-based tasks. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, *11*(3), 668–705.

Bozkurt, G., and Koyunkaya, M. Y. (2022). Supporting prospective mathematics teachers' planning and teaching technology-based tasks in the context of a practicum course. *Teaching and Teacher Education*, *119*, 103830.

Bütüner, S. Ö., and Filiz, M. (2017). Exploring high-achieving sixth grade students' erroneous answers and misconceptions on the angle concept. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, *48*(4), 533–554.

Bütüner, S. Ö., ve Filiz, M. (2018). İlköğretim matematik öğretmenlerinin açılar konusundaki öğrenci kavram yanılgılarının farkındalıklarının belirlenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 123–144.

Cayton, C. (2012). Examining the cognitive demand of tasks in three technology intensive high school Algebra 1 classrooms. In L. R. Van Zoest, J.-J. Lo, ve J. L. Kratky (Eds.), *Proceedings of the thirtyfourth annual meeting of the north american chapter of the ınternational group for the psychology of mathematics education* (pp. 865–868), Western Michigan University.

Christou, C., Mousoulides, N., Pittalis, M., and Pitta-Pantazi, D. (2004). Proofs through exploration in dynamic geometry environments. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *2*(3), 339–352.

Clark-Wilson, A., Robutti, O., and Sinclair, N. (2014). *The mathematics teacher in the digital era*. Springer.

Connor, J., Moss, L., and Grover, B. (2007). Student evaluation of mathematical statements using dynamic geometry software. *International Journal of Mathematics Education in Science and Technology*, *38*(1), 55–63.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 2nd ed. Sage.

de Villiers, M. (1998). An alternative approach to proof in dynamic geometry. In R. Lehrer ve D. Chazan (Eds.), *New directions in teaching and learning geometry* (pp. 369–393). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Devichi, C., ve Munier, V. (2013). About the concept of angle in elementary school: Misconceptions and teaching sequences. *The Journal of Mathematical Behavior*, *32*(1), 1–19.

Drijvers, P., Tacoma, S., Besamusca, A., Doorman, M., and Boon, P. (2013). Digital resources inviting changes in mid-adopting teachers' practices and orchestrations. *ZDM Mathematics Education*, *45*(7), 987–1001.

Fahlgren, M., Szabo, A., and Vinerean, M. (2022). Prospective teachers designing tasks for dynamic geometry environments. In Hodgen, J., Geraniou, E., Bolondi,G.,ve Ferretti, F. (Eds.) Proceedings of the Twelfth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME12) (pp. 2526–2533). Free University of Bozen-Bolzano and ERME.

Gulkilik, H. (2023). Analyzing preservice secondary mathematics teachers' prompts in dynamic geometry environment tasks. *Interactive Learning Environments*, *31*(1), 22–37.

Hollebrands, K. F. (2007). The role of a dynamic software program for geometry in the strategies high school mathematics students employ. *Journal for Research in Mathematics Education*, *38*(2), 164–192.

Hollebrands, K. F., and Lee, H. S. (2016). Characterizing questions and their focus when pre-service teachers implement dynamic geometry tasks. *The Journal of Mathematical Behavior*, *43*, 148–164.

Hollebrands, K. F., McCulloch, A. W., and Lee, H. S. (2016). Prospective teachers' incorporation of technology in mathematics lesson plans. In M. Niess, S. Driskell, and K. Hollebrands (Eds.). *Handbook of research on transforming mathematics teacher education in the digital age* (pp. 272–292). IGI Global.

Hollenbeck, R. M., Wray, J. A., and Fey, J. T. (2010). Technology and the teaching of mathematics. In B. J. Reys, R. E. Reys, and R. Rubenstein (Eds.), *Mathematics curriculum: Issues, trends, and future directions* (pp. 265–276). NCTM.

Hölzl, R. (2001). Using dynamic geometry software to add contrast to geometric situations: A case study. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, *6*(1), 63–86.

Hoyles, C., and Jones, K. (1998). Proof in dynamic geometry contexts. In C. Mammana, and V. Villani (Eds.), *Perspectives on the teaching of geometry for the 21st century* (pp. 121–128). Kluwer Academic Publishers.

Hur, J. W., Cullen, T., and Brush, T. (2010). Teaching for application: A model for assisting pre-service teachers with technology integration. *Journal of Technology and Teacher Education*, *18*(1), 161–182.

Kağızmanlı, T. B., Tatar, E., ve Zengin, Y. (2013). Öğretmen adaylarının matematik öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin algılarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(2), 349–370.

Laborde, C. (2001). Integration of technology in the design of geometry tasks with Cabri-geometry. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, *6*(3), 283–317.

Leung, A. (2011). An epistemic model of task design in dynamic geometry environment. *ZDM*, *43*(3), 325–336. https://doi. org/10.1007/s11858-011-0329-2

Mariotti, M. (2012). Proof and proving in the classroom: Dynamic geometry systems as tools of semiotic mediation. *Research in Mathematics Education, 14*(2), 163–185.

McLain, C. J. (2016). *Supporting teachers' selection of dynamic mathematics environment tasks*. North Carolina State University, PhD thesis.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) öğretim programı*. MEB Yayınları.

National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Author.

Ozgun-Koca, S. A., Meagher, M., and Edwards, M. T. (2010). Preservice teachers' emerging TPACK in a technology-rich methods class. *Mathematics Educator*, *19*(2), 10–20.

Pea, R. D. (1985). Beyond amplification: Using the computer to reorganize mental functioning. *Educational Psychologist*, *20*(4), 167–182.

Sherman, M. F., Cayton, C., Walkington, C., and Funsch, A. (2020). An analysis of secondary mathematics textbooks with regard to technology integration. *Journal for Research in Mathematics Education*, *51*(3), 361–374.

Sinclair, M. (2003). Some implications of the results of a case study for the design of pre-constructed, dynamic geometry sketches and accompanying materials. *Educational Studies in Mathematics*, *52*(3), 289–317.

Sinclair, N., Bartolini Bussi, M. G., de Villiers, M., Jones, K., Kortenkamp, U., Leung, A., and Owens, K. (2016). Recent research on geometry education: An ICME-13 survey team report. *ZDM*, *48*, 691–719.

Smith, M. S., and Stein, M. K. (1998). Reflections on practice: Selecting and creating mathematical tasks: From research to practice. *Mathematics Teaching in the Middle School*, *3*(5), 344–350.

Stylianides, G. (2008). An analytic framework of reasoning-and-proving. *For the Learning of Mathematics*, *28*(1), 9–16.

Tatar, E., Akkaya, A., ve Kağızmanlı, T. (2011). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının Geogebra ile oluşturdukları materyallerin ve dinamik matematik yazılımı hakkındaki görüşlerinin analizi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, *2*(3), 181–197.

Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (Sixth Edition).* Pearson Education Limited.

Trocki, A., and Hollebrands, K. (2018). The development of a framework for assessing dynamic geometry task quality. *Digital Experiences in Mathematics Education*, *4*(2), 110–138.

Ünal, D. Ö., and Ürün, Ö. (2021). Sixth grade students' some difficulties and misconceptions on angle concept. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *27*, 125–154.

Ulusoy, F., and Turuş, İ. B. (2022). The mathematical and technological nature of tasks containing the use of dynamic geometry software in middle and secondary school mathematics textbooks. *Education and Information Technologies*, *27*(8), 11089-11113.

Yiğit-Koyunkaya, M., ve Bozkurt, G. (2019). Matematik öğretmen adaylarının tasarladığı geogebra etkinliklerinin matematiksel derinlik ve teknolojik eylem açısından incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *13*(2), 515–544.

Zbiek, R. M., Heid, M. K., Blume, G. W., and Dick, T. P. (2007). Research on technology in mathematics education: A perspective of constructs. In F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 1169–1207). Information Age.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 53 ● Yaz/2024 ● Sayı: 243, (1357- 1386)

Kimya Eğitiminde Sorgulamaya Dayalı Öğrenmenin Bibliyometrik Analizi*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Sezgi AYNA[1], Şenol ŞEN[2]

1 Millî Eğitim Bakanlığı, sezgiky@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5812-5944.

2 Doç. Doktor, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, schenolschen@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3831-3953.

Gönderilme Tarihi: 26.01.2023 Kabul Tarihi: 19.04.2023 DOI: 10.37669 milliegitim.1242967

Atıf: "Ayna, S., ve Şen, Ş. (2024). Kimya eğitiminde sorgulamaya dayalı öğrenmenin bibliyometrik analizi. *Millî Eğitim*, *53*(243), 1357-1386. DOI: 10.37669/milliegitim.1242967"

Öz

Bu çalışmada kimya eğitiminde sorgulamaya dayalı öğrenme yönteminin kullanımına ilişkin bibliyometrik analiz yöntemi kullanılarak araştırma alanının yapısını ve gelişimini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında Web of Science (WoS) veri tabanında 15 Kasım 2022 tarihine kadar kimya eğitiminde sorgulamaya dayalı öğrenme yönteminin kullanımı ile ilgili yayınlanmış 875 makale, performans analizi ve bilim haritalama kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz sonucunda; en çok çalışma yapan yazarın Ellen J Yezierski olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bilim haritalama bulgularına göre; en etkili dokümanın Abd-El-Khalick vd. (2004), en etkili kaynağın 'Journal of Chemical Education' ve en etkili ülkenin ABD olduğu belirlenmiştir. En etkili ilk üç yazarın Joseph S. Krajcik, Ronald W. Marx ve Fouad Abd-El-Khalick olduğu tespit edilmiştir. Birlikte en fazla atıf alan yazarlar; National Research Council (NRC), Avi Hofstein ve Barbara A. Crawford iken; birlikte en fazla atıf alan referanslar ise NRC (1996), Hofstein ve Lunetta (2004) ve NRC (2000) şeklindedir. Ayrıca en fazla kullanılan anahtar kelimenin; 'inquiry based/discovery learning' olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmanın hem alanyazına katkı sağlanması hem de bu alanda yeni olan araştırmacılara yol gösterici olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: *sorgulamaya dayalı öğrenme, kimya eğitimi, bibliyometrik analiz*

---

* Bu çalışma, Sezgi AYNA'nın *"Kimya eğitiminde sorgulamaya dayalı öğrenmenin bibliyometrik analizi"* isimli yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

Bibliometric Analysis of Inquiry-Based Learning in Chemistry Education

Abstract

This study aims to reveal the structure and evolution of the research area by using the bibliometric analysis method related to the inquiry-based learning method in chemistry education. For this purpose, 875 articles related to inquiry-based learning in chemistry education in the Web of Science database until November 15, 2022, were analyzed using performance analysis and science mapping. As a result of descriptive analysis; it was determined that the most productive author was Ellen J Yezierski. According to science mapping findings, the most influential document was Abd-El-Khalick et al. (2004), the most effective source was the 'Journal of Chemical Education', and the most influential country was the USA. The three most influential authors appeared to be Joseph S. Krajcik, Ronald W. Marx, and Fouad Abd-El-Khalick. The most co-cited authors were; National Research Council (NRC), Avi Hofstein, and Barbara A. Crawford. However, the most co-cited references were NRC (1996), Hofstein and Lunetta (2004), and NRC (2000). In addition, it was determined that the most used keyword was 'inquiry-based/ discovery learning'. With this study, it is expected to contribute to the literature and also to guide researchers who will work in this field.

Keywords: *inquiry-based learning, chemistry education, bibliometric analysis*

Giriş

Günümüzde bilim ve teknoloji hızla gelişmekte ve geleneksel eğitim yaklaşımı, bu gelişime ayak uydurmak yetersiz kalmaktadır. Buna bağlı olarak son yıllarda öğretmen merkezli veya geleneksel eğitim yaklaşımından öğrenci merkezli ya da yapılandırmacı öğrenme ortamlarına doğru bir geçiş olmaktadır. Öğrenci merkezli öğrenme ortamı sağlayan yöntemlerden birisi de sorgulamaya dayalı öğrenme yöntemidir.

1950'lerde Sputnik'in uzaya fırlatılmasından sonra, ABD'de fen müfredatı sorgulanmaya başlanmış ve bu süre zarfında Ulusal Bilim Vakfı (NSF) tarafından, fizik ve diğer fen öğretim programlarının (biyoloji, kimya, yer bilimleri) geliştirilmesi ve uygulanması için gerekli mesleki gelişimler ile birlikte "Bilim insanı gibi düşünmeyi" vurgulayan araştırmalar finanse edilmiştir (Deboer, 1991). 1990'larda Ulusal Araştırma Konseyi (National Research Council, NRC), Ulusal Bilim Eğitimi Standartlarını (National Science Education Standards, NSES) geliştirmek için çalışmaya başlamış ve 1996 yılında Ulusal Bilim Eğitimi Standartlarını (NSES) yayınlamıştır (NRC, 1996). NSES, sorgulama yoluyla bilimi öğretmeyi ve öğrenmeyi savunmaktadır (NRC, 1996, 2000). NSES'te sorgulamaya dayalı öğrenme ortamlarında öğrenciler, belirli bir problemi analiz ederek bir sonuca ulaşırken; problem çözme sürecinde araş-

tırmayı planlar ve yürütürler, bilimsel temellere dayandırarak açıklamalar yaparlar, bu süreçte aktif rol alırlar ve sorgulayarak öğrenirler (Alake-Tuenter, Biemans, Tobi, Wals, Oosterheert ve Mulder, 2012; Gilardi ve Lozza, 2009; van Uum, Verhoeff ve Peeters, 2017).

NSES'te sorgulama terimi, iki farklı şekilde kullanılmaktadır (NRC, 1996, 2000). Birincisi, bilimsel sorgulama için gerekli yetenekler ve bilimsel sorgulamanın doğası hakkında kazanılması gereken anlayışlardır (Bybee, 2000; NRC, 1996, 2000). İkincisi, sorgulama yoluyla öğretme ve öğrenme stratejilerini ifade etmektedir (NRC, 2000). Öğrencilerin bilimsel sorgulamanın doğası hakkında kazanmaları gereken anlayışlar, öğrencilerin geliştirmesi gereken bilişsel yeteneklerdir (NRC, 1996, 2000). NSES belgesinde bu yetenekler, sınıf düzey aralığına (gelişime) uygun olacak şekilde seviye 4, seviye 5-8 ve seviye 9-12 olarak üç seviyeye ayrılmakta ve seviyeler için gerekli yetenekler ayrıntılı bir şekilde açıklanmaktadır (NRC, 1996).

NRC, sorgulamaya dayalı öğrenme ortamında, sınıf sorgulamasının temel özelliklerine değinmekte ve bu özellikleri; (i) Öğrenciler bilimsel odaklı soru sorarlar, (ii) Öğrenciler bilimsel odaklı sorularını cevaplamak için kanıta öncelik verirler, (iii) Öğrenciler bilimsel odaklı sorularını cevaplamak için elde ettikleri kanıtlardan açıklamalarını oluştururlar, (iv) Öğrenciler bilim anlayışına dayanan alternatif açıklamalarla kendi açıklamalarını değerlendirirler ve (v) Öğrenciler kendi önerdikleri açıklamaları sunarlar ve savunurlar olarak sıralamaktadır (NRC, 1996). NSES'e göre; sınıf sorgulamasının bu beş temel özelliğinin hepsi mevcut ise tam sorgulama, bir veya daha fazla temel özelliğin eksik olması ise kısmi sorgulama olarak nitelendirilmektedir (Varma, Volkmann ve Hanuscin, 2009). Bell, Smetana ve Binns'e (2005) göre, tüm sorgulama faaliyetleri eşit değildir ve buna bağlı olarak dört seviyeli sorgulama modeli geliştirmişlerdir. Bu dört seviyeli sorgulama modeline göre sorgulama seviyesi 1, geleneksel sorgulama (doğrulama); sorgulama seviyesi 2, yapılandırılmış sorgulama; sorgulama seviyesi 3, rehberli sorgulama ve sorgulama seviyesi 4, açık sorgulamadır. Geleneksel sorgulamada, öğrencilere soru ve prosedür verilmekte ve beklenen sonuçlar önceden bilinmektedir (Bell vd., 2005). Yapılandırılmış sorgulamada, öğretmen tarafından araştırılacak soru verilir ve süreç yapılandırılır. Öğrenci, öğretmen tarafından verilen soruyu kullanarak ve süreci takip ederek çözümü gerçekleştirir. Rehberli sorgulamada, araştırma sorusu öğretmen tarafından verilirken, öğrenci süreci belirler ve çözümü gerçekleştirir. Açık sorgulama da ise öğretmen rehberlik eder, öğrenciler araştırma sorularını kendileri oluşturur, süreci planlar ve çözümü gerçekleştirir (Fansa, 2012; Martin, 2009; Sadeh ve Zion, 2012). Bu süreçte öğrencilerin ne kadar fazla sorumluluğu varsa, sorgulama o kadar açık olurken; öğretmen ne kadar fazla sorumluluk alırsa, sorgulamayı o kadar yapılandırır (NRC, 2000).

Sorgulamaya dayalı öğrenme; bilimsel düşünme ve sorgulama becerileri de dâhil olmak üzere üst düzey düşünme ve üstbilişsel becerileri teşvik eden yapılandırmacı bir ortam sağlamasıyla birlikte öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini, kavramsal anlamalarını ve bilimin doğasını anlamalarını geliştirme potansiyeline sahiptir ve sorgulamaya yönelik laboratuvarlarda öğrenciler; hipotez oluşturma, bilimsel problem çözme, deney tasarlama, veri toplama, toplanan veriyi analiz etme ve bilimsel problemler veya fenomenler hakkında sonuçlar çıkarma sürecine dâhil olmaktadırlar (Barnea, Dori ve Hofstein, 2010; Bruck ve Towns, 2009; Schwartz, Lederman ve Crawford, 2004; Trout, Lee, Moog ve Rickey, 2009). Buna bağlı olarak sorgulamaya dayalı öğrenme süreci; kimya eğitiminin amaçlarının gerçekleşmesine katkı sağlamaktadır (Alkan, 2018; Bayram, Özyalçın Oskay, Erdem, Dinçol ve Şen, 2013; Khan, Hussain, Ali, Majoka ve Ramazan, 2011; Korkman ve Metin, 2021; Şimşek ve Kabapınar, 2010)

Alanyazında, kimya eğitiminde sorgulamaya dayalı öğrenme (SDÖ) yöntemine ilişkin pek çok araştırma yer almaktadır. Akademik bilgi birikiminin çok hızlı bir şekilde arttığı günümüzde, alanyazın incelemeleri daha da önem kazanmış ve yayınların takip edilmesi araştırmacılar için zor bir süreç haline gelmiştir (Şimşir, 2021). Bibliyometrik çalışmalar; araştırma alanının eğilimi, gelişimi, güçlü ve zayıf yönleri hakkında bilgi vermesinden dolayı yeni araştırmalar yapacak bilim insanlarına rehberlik etmekte (Sönmez, 2020) ve aynı zamanda araştırmacılar için daha kısa bir zaman diliminde etkin alanyazın incelemesi sağlamaktadır (Kurutkan ve Orhan, 2018). Bibliyometrik çalışmalar, sistematik derleme çalışmalarında kullanılabilecek bir analiz yöntemi olarak değerlendirilebilir (Bellibaş ve Gümüş, 2018). Bibliyometrik çalışmalarda yayınların içeriği değil; yayınların yılı, anahtar kelimeleri, yazarları, yazarların bağlantıları, yazarların ülkeleri, yayıncı adı ve atıfları gibi veriler incelenmektedir. Ayrıca bibliyometrik çalışmalar, belirli bir araştırma alanının yapısının ve gelişiminin bir özetini sağlayarak diğer sistematik derleme yöntemlerine göre daha kısa sürede geniş bir bakış açısıyla nicel ve objektif bir yaklaşım sunmaktadır (Block ve Fisch, 2020; Gutièrrez -Salcedo, Martínez, Moral-Muñoz, Herrera-Viedma ve Cobo, 2017; Župič ve Čater, 2015).

Genel anlamda bibliyometri terimi: ‘‘Belirli araştırma alanıyla ilgili basılı bilimsel yayınlarda yazar, konu, atıf, kurum, ülke vb. gibi belirli özelliklerin matematiksel ve istatistiksel teknikler ile incelenerek araştırma alanının yapısı ve gelişiminin belirlenmesi; araştırmacıların, dergilerin veya ülkelerin verimliliklerinin değerlendirilmesi için kullanılan bir yöntem’’ şeklinde tanımlanmaktadır (Al ve Tonta, 2004; Andres, 2009; Block ve Fisch, 2020; Diodato, 1994; Ulu ve Akdağ, 2015; Zan, 2012; Župič ve Čater, 2015). Bibliyometrik analizde ‘‘*performans analizi*’’ ve ‘‘*bilimsel haritalama*’’ gibi iki temel yöntem vardır (Noyons, Moed ve Luwel 1996; van Raan, 2005).

Performans analizi araştırma bileşenlerinin katkılarını açıklarken, bilimsel haritalama ise araştırma bileşenleri arasındaki ilişkilere odaklanmaktadır (Donthu, Kumar, Mukherjee, Pandey ve Lim, 2021).

En önemli performans analiz yöntemlerden biri olan atıf analizi (Moed, 2005), belirli bir alanda en çok atıf alan yazar, dergi, kurum ve ülke belirlenerek bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara rehber olacak temel çalışmalar ortaya konmaktadır (Županič ve Čater, 2015). Bilim haritalaması veya bibliyometrik haritalama, belirli bir disiplinin veya alanın, o disiplin veya alandaki çalışmaların veya yazarların birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunun uzamsal bir gösterimidir (Small, 1999). Bilim haritalama analizinde, bilimsel özellikler (yazarlar, dergiler, anahtar kelimeler, atıflar gibi) arasındaki etkileşimi modellemek için genellikle ağ yapısı kullanılmaktadır. Üç tür bibliyometrik ağ tanımlanmakta olup, bunlar: i) iş birliği ağları (ortak-yazar analizi), ii) kavramsal ağlar (ortak-kelime analizi) ve iii) yaygın atıf ağlarıdır (ortak-atıf analizi ve bibliyografik eşleştirme) (Gutièrrez-Salcedo vd., 2017). Seçilen bibliyometrik analiz ve analiz birimine bağlı olarak bir araştırma alanı farklı yönlerden incelenebilmektedir (Cobo, López-Herrera, Herrera-Viedma ve Herrera, F, 2011). Ortak-yazar analizi ile araştırma alanının sosyal yapısı ya da uluslararası boyutu (Glänzel, 2001), ortak-kelime analizi ile araştırma alanının kavramsal yapısı (Callon, Courtial, Turner ve Bauin, 1983) ve ortak-atıf ve bibliyografik eşleştirme analizi ile de araştırma alanının entelektüel yapısı incelenebilmektedir (Small, 1973).

Araştırmada, kimya eğitiminde sorgulamaya dayalı öğrenme yönteminin kullanımı ile ilgili bibliyometrik analiz yöntemi kullanılarak araştırma alanının yapısını, araştırma konularındaki eğilimi ve evrimsel gelişimi ortaya koymak amaçlanmıştır. Ulusal ve uluslararası alanyazında kimya eğitiminde sorgulamaya dayalı öğrenme yönteminin kullanımı ile ilgili yapılmış bir bibliyometri çalışmasının olmaması sebebiyle, alandaki önemli bir eksiğin kapatılacağı düşünülmektedir. Kimya eğitiminde sorgulamaya dayalı öğrenme yöntemine ilişkin araştırma alanının yapısı ve gelişimi ortaya konularak ve araştırma alanındaki bilimsel çalışmalar arasındaki iş birliğine ilişkin çeşitli bulgular elde edilerek alanyazına katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın bulgularının kimya eğitiminde sorgulamaya dayalı öğrenme yöntemi ile ilgili çalışma yapacak araştırmacılara rehberlik edeceği varsayılmaktadır.

Alanyazında araştırma alanıyla ilgili bibliyometrik çalışmalar ve diğer sistematik derleme çalışmaları bulunmaktadır (Aslancı, 2022; Purwandari, Rahayu ve Dasna, 2022; Saka ve İnaltekin, 2021; Sugano ve Nabua, 2020). Araştırmanın diğer çalışmalardan farkı, Web of Science veri tabanında yıl sınırlaması olmaksızın kimya eğitimi özelinde sorgulamaya dayalı öğrenme yöntemi ile ilgili çalışmaların bibliyometrik analizi yapılarak araştırma alanıyla ilgili daha geniş bir bakış açısı sunmasıdır.

Araştırma Problemi

"Kimya eğitiminde sorgulamaya dayalı öğrenme yöntemine yönelik bilimsel çalışmaların bibliyometrik görünümü nasıldır?" şeklinde oluşturulmuştur.

Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırmanın amacına bağlı olarak belirlenen araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Kimya eğitiminde sorgulamaya dayalı öğrenme yöntemine ilişkin makalelerin çeşitli değişkenlere (yıl, yazar, dergi, kurum ve ülke) göre dağılımı nasıldır?
2. Kimya eğitiminde sorgulamaya dayalı öğrenme yöntemine ilişkin makalelerde yapılan atıfların (citation) yayınlara (documents), kaynaklara (sources), yazarlara (authors) ve ülkelere (countries) göre ağ yapısı nasıldır?
3. Kimya eğitiminde sorgulamaya dayalı öğrenme yönteme ilişkin makalelerin ortak-atıflarının (co-citation) yazarlara (authors) ve alıntı yapılan referanslara (references) göre ağ yapısı nasıldır?
4. Kimya eğitiminde sorgulamaya dayalı öğrenme yöntemine ilişkin makalelerin bibliyografik eşleştirmesinin (bibliographic coupling) dokümanlar (documents) arasındaki ilişkisinin ağ yapısı nasıldır?
5. Kimya eğitiminde sorgulamaya dayalı öğrenme yöntemine ilişkin makalelerin ortak-yazarlılıklarının (co-authorship) yazarlara (authors) göre ağ yapısı nasıldır?
6. Kimya eğitiminde sorgulamaya dayalı öğrenme yöntemine yönelik makalelerin ortak-anahtar kelimelerinin (co-word) ağ yapısı nasıldır?

Yöntem

Bu araştırma, sistematik derleme çalışması olup nicel yönteme dayanan bibliyometrik analiz yöntemi kullanılmıştır. Bibliyometrik yöntemler, önyargı olmadan araştırma alanının haritalanmasını sağlayan ve araştırma alanını analiz ederken yayınlanmış araştırmaların tanımlanmasında, değerlendirilmesinde ve izlenmesinde kullanılan nicel bir yaklaşımdır (Župič ve Čater, 2015).

Çalışma Verisi

Araştırmamızda, WoS veri tabanında anahtar kelime olarak "inquiry based learning" or "inquiry based teaching" or "inquiry based education" or "inquiry based instruction" or "inquiry-based science" or "inquiry-based chem*" or "inquiry based

approach" or "inquiry based" or "inquiry learning" ifadeleri kullanılarak tarama yapılmıştır, elde edilen yayınlar dâhil etme/hariç tutma (filtreleme) kriterlerine bağlı olarak sınırlandırılarak araştırmanın verisi oluşturulmuştur. Verilerin kaydedilme işlemi 15 Kasım 2022 tarihinde gerçekleştirilmiş ve çalışmanın verisini 875 makale oluşturmaktadır.

Veri Toplama Süreci

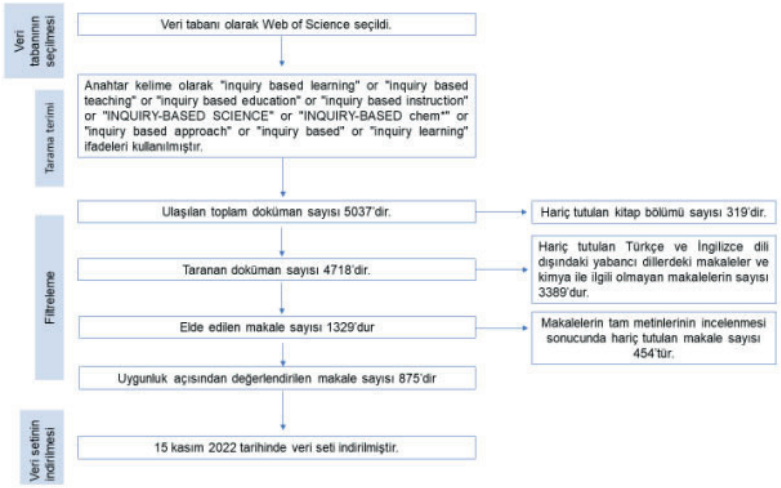
Bibliyometrik araştırmalarda ilgili alanyazına ilişkin veri setinin oluşturulması sürecinde izlenecek yol; veri tabanının seçilmesi, tarama terimlerinin belirlenmesi, filtreleme ve veri setinin indirilmesidir (Gürler, 2021). Bibliyometrik çalışmalar tekrarlanabilir olduğundan (Block ve Fisch, 2020) veri setini elde etmek için yürütülen süreç şeffaf ve açık olmalıdır (Andres, 2009; Župič ve Čater, 2015). Çalışmanın verileri, Web of Science Core Collection veri tabanından elde edilmiştir. Akademik alanların, uluslararası en eski ve en yaygın veri tabanlarından biri olan WoS'taki durumunun incelenmesi önem arz etmektedir (Şeref ve Karagöz, 2019).

Bibliyometrik çalışmalarda araştırmacılar, çalışmalarına herhangi bir çalışmayı rastgele dâhil etmeleri mümkün olmadığından araştırmacıların, araştırmanın kapsamını nasıl sınırlayacaklarına karar vermeleri oldukça önemlidir (Linnenluecke, Marrone ve Singh 2020; Gürler, 2021).

Çalışmada arama terimi ile elde edilen ham verilerde; doküman tipi, makale dili ve kimya eğitimi odaklı olması şeklinde 3 temel filtreleme kriteri uygulanmıştır. Birinci dâhil etme kriterinin sağlanması için arama sorgusu sonucunda elde edilen ham veriler, doküman türü olarak makale, derleme (review article) ve erken erişim (early access) ile sınırlandırılmıştır. İkinci ve üçüncü dâhil etme kriterinin sağlanması için de Türkçe ve İngilizce dili dışındaki yabancı dillerdeki yayınlar ve kimya eğitimi ile ilgili olmayan yayınlar araştırmacı tarafından veri setinden çıkarılmıştır. Veri setinde yer alan yayınların kimya eğitiminde sorgulamaya dayalı öğrenme yönteminin kullanımıyla ilişkili olup olmadığı araştırmacı tarafından başlangıçta özet ve anahtar kelimeler incelenerek belirlenmeye çalışılmıştır. Özet ve anahtar kelimelerde çalışmanın arama sorgusu kapsamındaki anahtar kelimelerinin yer almadığı makalelerin tam metinleri araştırmacı tarafından incelenerek tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu süreçte araştırmacının veri setine dâhil ettiği ve çıkardığı yayınlar için uzman görüşü alınarak süreç tamamlanmıştır. Bibliyometrik çalışmalarda, araştırma alanıyla ilişkisi olmayan az sayıdaki çalışmanın veri dosyasında olması bibliyometrik analizlerin genel sonuçlarını etkilemeyeceği varsayılmaktadır (Gülmez, Özteke ve Gümüş 2021). Bu kapsamda 875 makale tespit edilmiş ve veri seti 15 Kasım 2022 tarihinde kaydedilerek veri toplama süreci tamamlanmıştır. Araştırmada veri toplama süreci Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1

Veri Toplama Süreci


Veri tabanının seçilmesi
Veri tabanı olarak Web of Science seçildi.
Tarama terimi
Anahtar kelime olarak "inquiry based learning" or "inquiry based teaching" or "inquiry based education" or "inquiry based instruction" or "INQUIRY-BASED SCIENCE" or "INQUIRY-BASED chem*" or "inquiry based approach" or "inquiry based" or "inquiry learning" ifadeleri kullanılmıştır.
Filtreleme
Ulaşılan toplam doküman sayısı 5037'dir.
Hariç tutulan kitap bölümü sayısı 319'dir.
Taranan doküman sayısı 4718'dir.
Hariç tutulan Türkçe ve İngilizce dili dışındaki yabancı dillerdeki makaleler ve kimya ile ilgili olmayan makalelerin sayısı 3389'dur.
Elde edilen makale sayısı 1329'dur
Makalelerin tam metinlerinin incelenmesi sonucunda hariç tutulan makale sayısı 454'tür.
Uygunluk açısından değerlendirilen makale sayısı 875'dir
Veri setinin indirilmesi
15 kasım 2022 tarihinde veri seti indirilmiştir.

Verilerin Analizi

Performans analizi ve bilim haritalama olmak üzere iki temel bibliyometrik süreç kullanılarak veri seti incelenmiştir. Öncelikle veri toplama sürecinde elde edilen makalelerin dağılımı yıllara, yazarlara, dergilere, kurumlara ve ülkelere göre incelenmiş ve elde edilen verilerin, bilim haritalama ve performans analizleri (atıf analizi) yapılmıştır. Bu kapsamda makalelerin atıf (yayın, yazar, kaynak, ülke), ortak-atıf (referans, yazar), bibliyografik eşleştirme (yayın), ortak-yazarlılık (yazar, kurum, ülke) ve ortak-kelime ağ haritası analizleri yapılmıştır.

Bulgular

Bulgular; betimsel bulgular ve bibliyografik bulgular olmak üzere iki ana başlıkta toplanmıştır.

Betimsel Bulgular

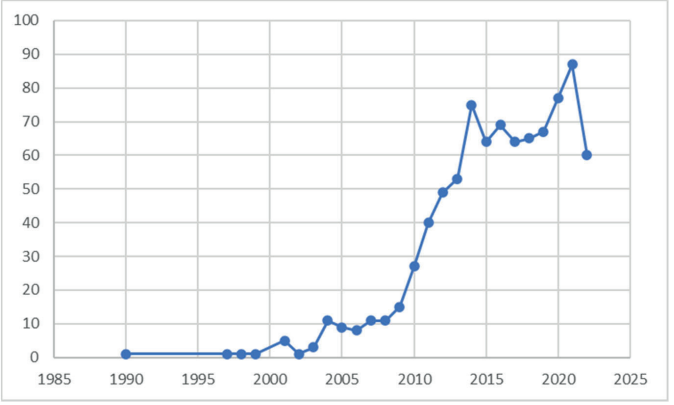
WoS veri tabanında 2022 yılının Kasım ayına kadar kimya eğitiminde sorgulamaya dayalı öğrenme yönteminin kullanımı ile ilgili yayınlanmış 875 makalenin yıllara, yazarlara, dergilere, kurumlara ve ülkelere göre dağılımı incelenmiş ve bu analizlerde elde edilen bulgular WoS veri tabanının kendi sistemi üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Makaleler yıllara göre incelendiğinde; ilk makalenin 1990 yılında yayınlandığı, 1991-1996 yılları arasında bu alanda yayınlanmış makalenin olmadığı, 1997-2011

yılları arasında belirli bir ivmede ilerleyerek az sayıda makalenin yayınladığı, 2011 yılından itibaren makale sayısında artış olduğu ve en fazla çalışmanın da 2020 ve 2021 yıllarında gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Makalelerin yıllara göre dağılımı Şekil 2'de gösterilmiştir.

Şekil 2

Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı



Makalelerin yazarlara göre dağılımı incelendiğinde, araştırma alanıyla ilgili en çok çalışma yapan yazarın Ellen J. Yezierski olduğu, bu yazarı Stacey Lowery Bretz ve Marcia C. Linn'in izlediği görülmektedir. Bu alanda en çok yayın yapan yazarlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

En Çok Yayın Yapan Yazarlar

Yazar	Makale sayısı
Ellen J. Yezierski (ABD)	10
Stacey Lowery Bretz (ABD)	8
Marcia C. Linn (ABD)	8
Nobuyoshi Koga (Japonya)	7
Jennifer L. Maeng (ABD)	7

Makalelerin dergilere göre dağılımı incelendiğinde, araştırma alanıyla ilgili en çok çalışma yapan ilk üç dergi "Journal of Chemical Education", "International Journal of Science Education" ve "Chemistry Education Research and Practice" şeklindedir. Bu alanda en çok yayın yapan dergiler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

En Çok Yayın Yapan Dergiler

Dergi	Makale sayısı
Journal of Chemical Education	436
International Journal of Science Education	52
Chemistry Education Research and Practice	39
Journal of Research in Science Teaching	38
Research in Science Education	28
Journal of Science Education and Technology	20
Journal of Science Teacher Education	20

Yayınların ülkelere göre dağılımı incelendiğinde en çok yayın yapan ülkenin ABD olduğu, bu ülkeyi sırayla Türkiye, Avusturalya, Kanada ve Almanya'nın izlediği görülmektedir. Bu alanda en çok yayın yapan ülkeler Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3

En Çok Yayın Yapan Ülkeler

Ülke	Makale sayısı
ABD	534
Türkiye	36
Avusturalya	33
Kanada	31
Almanya	28
Finlandiya	21
İsrail	20

Yayınların kurumlara göre dağılımı incelendiğinde, araştırma alanıyla ilgili en çok yayın yapan kurumun ''University System of Ohio'' olduğu, bu kurumu ''University of California System'' ve ''University of North Carolina'' kurumlarının izlediği görülmektedir. Bu alana Türkiye'de yer alan kurumların katkıları incelendiğinde, ülkemizde en çok katkı sağlayan kurumların 4'er makale ile Giresun Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi olduğu görülmektedir. Bu alanda en çok yayın yapan kurumlar ile ülkemizde yer alan kurumların dağılımı Tablo 4 ve Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 4

En Çok Yayın Yapan Kurumlar

	Kurum	Makale sayısı
En Çok Yayın Yapan Kurum	University System of Ohio	35
	University of California System	28
	University of North Carolina	25
	Miami University	21
	State Unıversıty System of Florida	21
	Unıversıty System of Georgia	21

Tablo 5

Türkiye'de En Çok Yayın Yapan Kurumlar

	Kurum	Makale sayısı
Türkiye'de En Çok Yayın Yapan Kurum	Giresun Üniversitesi	4
	Hacettepe Üniversitesi	4
	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	3
	Dokuz Eylül Üniversitesi	3
	Boğaziçi Üniversitesi	3
	Gazi Üniversitesi	3

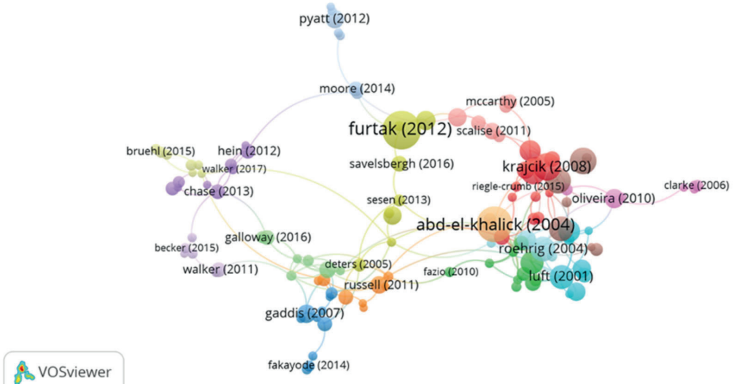
Bibliyografik Bulgular

WoS veri tabanında 2022 yılının Kasım ayına kadar kimya eğitiminde sorgulamaya dayalı öğrenme yönteminin kullanımı ile ilgili yayınlanmış 875 makalenin bilim haritalama ve performans analizleri yapılarak; makalelerin atıf (yayın, yazar, kaynak, ülke), ortak-atıf (referans, yazar), bibliyografik eşleştirme (yayın), ortak-yazarlılık (yazar) ve ortak-kelime ağ yapıları incelenmiştir. Bu analizlerde elde edilen bulgular, VOSviewer programı üzerinden elde edilmiştir. Çalışmada, her analiz öncesinde aynı anlamlı kelimeler birleştirilerek ''thesaurus dosyaları'' oluşturulmuştur ve analiz gerçekleştirilmiştir.

Atıf analizi, belirli bir alanda çalışma yapacak araştırmacılara rehber olacak temel çalışmaları göstermektedir. Kimya eğitiminde sorgulamaya dayalı öğrenme yönteminin kullanıma ilişkin yapılan çalışmaların atıf analizi yapılarak en etkili doküman, yazar, dergi ve ülke belirlenmiştir. VOSviewer programında en etkili dokümanları belirlemek için yapılan atıf analizinde elde edilen ağ yapısı Şekil 3'de verilmiştir. Ağ yapısı incelendiğinde yoğunlaşmanın olduğu dokümanlar; Furtak vd. (2012), Abd-El-Khalick vd. (2004) ve Krajcik vd. (2008) şeklindedir.

Şekil 3

Çalışmalarda En Fazla Atıf Alan Dokümanların Ağ Yapısı



WoS veri tabanında elde edilen verilere göre en çok atıf alan makaleler, atıf sayıları ve yıl başına ortalama atıf sayısı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

En Çok Atıf Alan Makaleler, Atıf Sayıları ve Yıl Başına Ortalama Atıf Sayısı

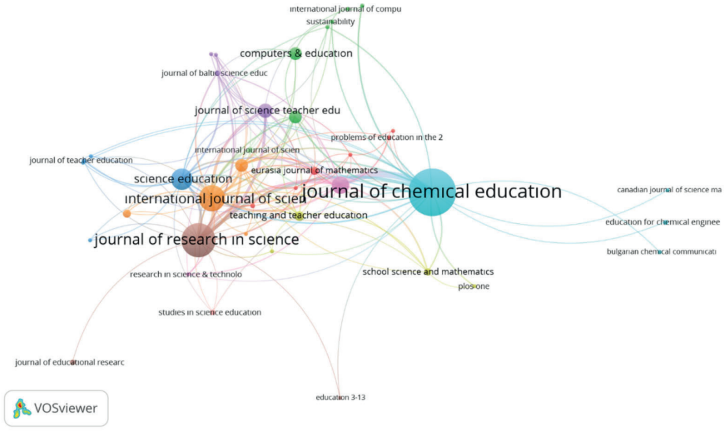
Makale	Atıf Sayısı	Yıl başına ortalama atıf sayısı
Furtak, Seidel, Iverson ve Briggs (2012)	408	37,09
Abd-El-Khalick, Boujaoude., Duschl, Lederman, Mamlok-Naaman, Hofstein ve Tuan (2004).	354	18,63
Krajcik, McNeill ve Reiser (2008)	208	13,87
Fortus, Dershimer, Krajcik, Marx ve Mamlok-Naaman, (2004)	195	10,26
Cai, Wang ve Chiang (2014)	187	20,78

Furtak vd. (2012) çalışmalarında; 1996 ve 2006 yılları arasında yayınlanan sorgulamaya dayalı fen öğretimine ilişkin biyoloji, fizik, kimya ve uzay bilimleri konu alanlarını içeren 37 deneysel ve yarı deneysel çalışmanın meta-analizini gerçekleştirmiştir. Abd-El-Khalick vd. (2004) çalışmalarında; fen sınıflarında hem araç (bir öğretim yaklaşımı olarak sorgulama) hem de amaç (bir öğrenme çıktısı olarak sorgulama) olarak sorgulamanın hayata geçirilmesiyle ilgili konulara ışık tutmayı amaçlayan uluslararası bir sempozyuma katılanların kendi ülkelerinin bakış açılarını sunmaktadır. Krajcik vd. (2008) ise çalışmalarında kimyasal tepkimeler konusuna ilişkin öğretim programı materyalleri geliştirmek için, ulusal standartları ve sorgulamaya dayalı proje tabanlı bir pedagojik yaklaşımı birleştiren, öğrenme hedeflerine dayalı bir tasarım modeli sunmaktadır.

VOSviewer programında en etkili kaynakları belirlemek için yapılan atıf analizinde elde edilen ağ yapısı Şekil 4'de verilmiştir.

Şekil 4

Çalışmalarda En Çok Kullanılan Kaynakların Ağ Yapısı



Ağ yapısı incelendiğinde yoğunlaşmanın en fazla olduğu kaynağın, ''Journal of Chemical Education'' olduğu görülmektedir. En etkin kaynakların makale sayıları, atıf sayıları ve toplam bağlantı gücü Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

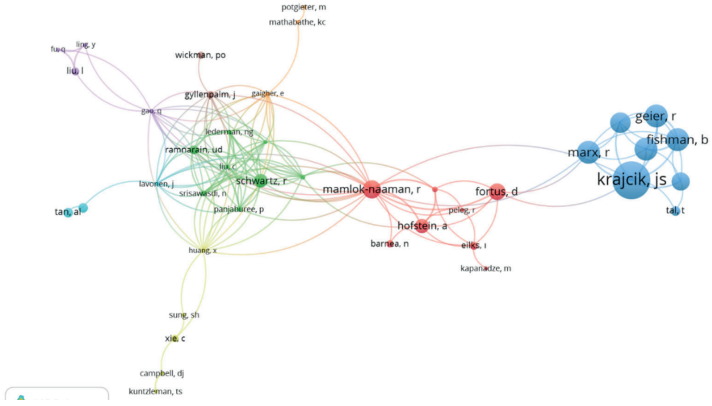
En Etkin Kaynakların Makale Sayıları, Atıf Sayıları ve Toplam Bağlantı Gücü

Kaynaklar	Makale Sayıları	Atıf Sayıları	Toplam Bağlantı Gücü
Journal of Chemical Education	436	4358	200
Journal of Research in Science Teaching	38	2264	148
International Journal of Science Education	52	1351	121
Science Education	10	913	74
Chemistry Education Research and Practice	39	616	180

VOSviewer programında en etkili yazarları belirlemek için yapılan atıf analizinde elde edilen ağ yapısı Şekil 5'de verilmiştir.

Şekil 5

Çalışmalarda En Etkili Yazarların Ağ Yapısı



Ağ yapısı incelendiğinde yoğunlaşmanın en fazla olduğu yazarlar; Joseph S. Krajcik, Ronald W. Marx ve Fouad Abd-El-Khalick olduğu görülmektedir. En etkin yazarların makale sayıları, atıf sayıları ve toplam bağlantı gücü Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

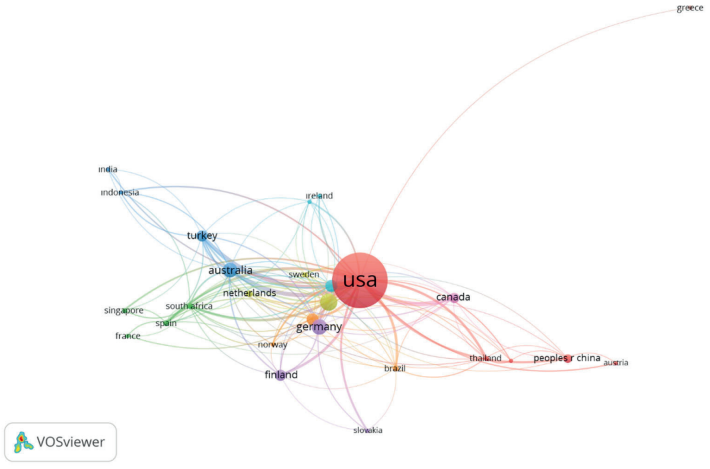
En Etkin Yazarların Makale Sayıları, Atıf Sayıları ve Toplam Bağlantı Gücü

Yazarlar	Makale sayıları	Atıf sayıları	Toplam bağlantı gücü
Joseph S. Krajcik	7	1017	15
Ronald W. Marx	2	376	8
Fouad Abd-El-Khalick	2	372	0
Barry Fishman	2	367	9
Robert Geier	2	367	9

VOSviewer programında en etkili ülkeleri belirlemek için yapılan atıf analizinde elde edilen ağ yapısı Şekil 6'da verilmiştir. Ağ yapısı incelendiğinde yoğunlaşmanın en fazla olduğu ülkeler; ABD, İsrail ve Almanya şeklindedir. En etkin ülkelerin, makale sayıları, atıf sayıları ve toplam bağlantı gücü Tablo 9'da verilmiştir.

Şekil 6

Çalışmalarda En Etkili Ülkelerin Ağ Yapısı



Tablo 9

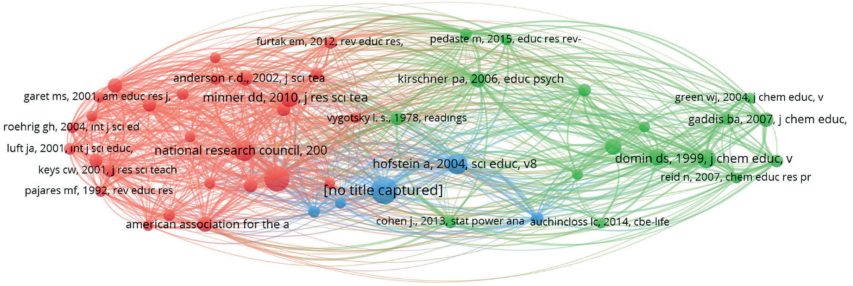
En Etkin Ülkeler, Makale Sayıları, Atıf Sayıları ve Toplam Bağlantı Gücü

Ülke	Makale sayıları	Atıf sayıları	Toplam bağlantı gücü
ABD	532	10086	555
İsrail	19	1006	111
Almanya	28	814	70
Avusturalya	33	749	121
Tayvan	11	532	58

Kimya eğitiminde sorgulamaya dayalı öğrenme yönteminin kullanıma ilişkin yapılan çalışmaların, entelektüel yapısını belirlemek amacıyla ortak-atıf analizi yapılmıştır. Ortak-atıf analizi ile bu alanda yayınlanan yayınların benzer atıfları belirlenerek alandaki temel temaların gelişimi ve zamanla değişen eğilimi gösterilmektedir. Ortak-atıf analizi, doküman ve yazarlar üzerinden incelenmiştir. VOSviewer programında birlikte atıf alan referansları belirlemek için yapılan ortak-atıf analizinde, elde edilen ağ yapısı Şekil 7'de verilmiştir.

Şekil 7

Birlikte Atıf Alan Referansların Ağ Yapısı


furtak em, 2012, rev educ res,
pedaste m, 2015, educ res rev-
anderson r d., 2002, j sci tea
kirschner pa, 2006, educ psych
garet ms, 2001, am educ res j,
minner dd, 2010, j res sci tea
green wj, 2004, j chem educ, v
vygotsky l. s., 1978, readings
gaddis ba, 2007, j chem educ,
roehrig gh, 2004, int j sci ed
luft ja, 2001, int j sci educ,
national research council, 200
domin ds, 1999, j chem educ, v
keys cw, 2001, j res sci teach
hofstein a, 2004, sci educ, v8
reid n, 2007, chem educ res pr
pajares mf, 1992, rev educ res
[no title captured]
american association for the a
cohen j., 2013, stat power ana
auchincloss lc, 2014, cbe life

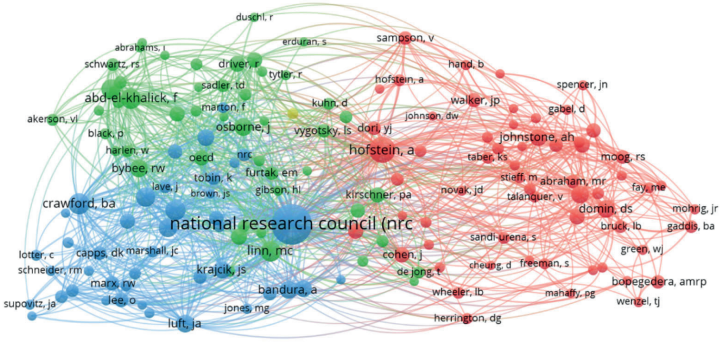
Birlikte atıf alan referanslar üzerine yapılan analiz sonucunda elde edilen ağ yapısı incelendiğinde referanslar arası ilişkinin yoğun ve karmaşık olduğu görülmektedir. Ağ yapısında 3 farklı küme oluşmuş ve birlikte çok sayıda atıf alan referanslar aynı kümede bulunmaktadır. Kırmızı renk ile ifade edilen kümede NRC (1996), NRC (2000), American Association for the Advancement of Science (AAAS) ve NGSS (2013) referansları üzerinde yoğunluk bulunmaktadır. Yeşil renk ile ifade edilen kümede en fazla yoğunlaşma Hofstein ve Lunetta (2004), Domin (1999) ve Farrell, Moog ve Spencer (1999) referansları üzerindedir. Buna bağlı olarak bu kümedeki referansların Kimya eğitiminde sorgulama ve laboratuvar öğrenim stillerine odakla-

nıldığı görülmektedir. Mavi renk ile ifade edilen kümede ise en fazla yoğunlaşma; Minner, Levy ve Century (2010) ve Kirschner, Sweller ve Clark (2006) referanslarınadır. Buna bağlı olarak bu kümedeki referansların sorgulamaya dayalı öğrenmenin önemi ve önündeki engeller *üzerine çalışmalara odaklan*dığı görülmektedir.

VOSviewer programında birlikte atıf alan yazarları belirlemek için yapılan ortak-atıf analizinde, elde edilen ağ yapısı Şekil 8'de verilmiştir.

Şekil 8

Birlikte Atıf Alan Yazarların Ağ Yapısı



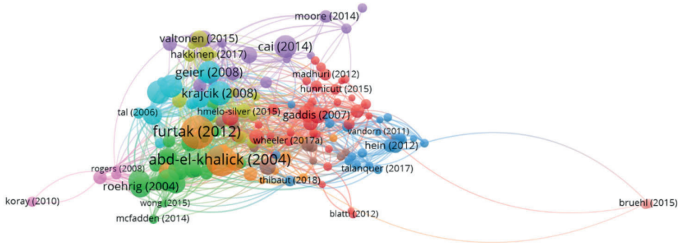
Ağ yapısı incelendiğinde merkezde National Research Council ve Avi Hofstein'nın yer aldığı görülmektedir. Buna bağlı olarak Avi Hofstein'nın farklı alanlarla ilgili çalışmalardan atıf aldığı ve bilgi üretimine katkı sağladığı ifade edilebilir. Ayrıca farklı alanlarla ilgili çalışmaların, National Research Council kaynaklarına oldukça fazla atıf yaptığı görülmektedir. Ağ yapısında 4 farklı küme oluşmuş ve birlikte çok sayıda atıf alan yazarlar aynı kümede bulunmaktadır. Kırmızı renk ile ifade edilen kümede Avi Hofstein, Alex H. Johnstone, Daniel S. Domin ve Melonie, ve Melanie M. Cooper üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu kümede kimya ve fen eğitiminde kavram öğrenimi, öğretim programı geliştirme, uygulama, öğretmenlerin mesleki gelişimi, değerlendirme ve araştırma çalışmalarına odaklanan yazarlar bulunmaktadır. Yeşil renk ile ifade edilen kümede en fazla yoğunlaşmanın olduğu yazarlar; Jonathan Osborne, Marcia C. Linn, Joseph S. Krajcik, Ronald W. Marx, Norman G. Lederman ve Fouad Abd-El-Khalick'dir. Buna bağlı olarak bu kümede, bilimin öğretilmesi ve öğrenilmesinde politika ve pedagoji üzerine çalışmalar yapan yazarlar ile fen eğitimini geliştirmeye yönelik öğrenme ortamları tasarlamaya ve öğretmen mesleki gelişim modelleri geliştirmeye çalışan yazarlar bulunmaktadır. Mavi renk ile ifade edilen kümede ise yoğunlaşma; bilim, teknoloji ve sağlık konularında kamu politikasını, anlayışını ve eğitimini geliştirmeyi amaçlayan National Research Council ve

American Association for the Advancement of Science üzerindedir. Ayrıca bu kümede sınıflarda ve öğretmen eğitimi ortamlarında bilimin doğası hakkında öğretme ve öğrenme konusunda çalışmalar yapan Barbara A. Crawford, Mark Windschitl vb. yazarlar bulunmaktadır.

Kimya eğitiminde sorgulamaya dayalı öğrenme yönteminin kullanıma ilişkin yapılan çalışmaların, entelektüel yapısını belirlemek amacıyla bibliyografik eşleştirme yapılmıştır. Bibliyografik eşleştirme ile bu alanda çalışma yapmış benzer yayınlar belirlenerek alandaki temel temaların gelişimi ve zamanla değişen eğilim gösterilmektedir. Bibliyografik eşleştirme ile dokümanlar arasındaki ilişkilerin dağılımı belirlenmiştir. VOSviewer programında dokümanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan bibliyografik eşleştirmede, elde edilen ağ yapısı Şekil 9'da verilmiştir.

Şekil 9

Atıf Sayısı Fazla Olan Dokümanlar Arasındaki İlişkilerin Ağ Yapısı

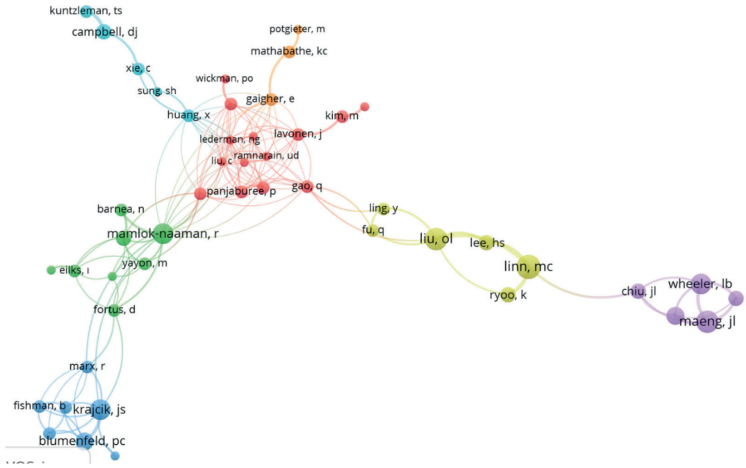


Kırmızı renk ile ifade edilen kümede, kimya laboratuvarında sorgulamaya dayalı öğrenme yönteminin kullanımına ilişkin dokümanlar yer almaktadır. Bu kümede yoğunlaşmanın olduğu dokümanlar; Gaddis ve Schoffstall (2007), Galloway, Malakpa, ve Bretz, S. L (2016), Russell ve Weaver (2011) ve Roehring, Kurdziel, Turner ve Luft (2003) şeklindedir. Yeşil renk ile ifade edilen kümede, sorgulamaya dayalı öğrenme yöntemine ilişkin öğretmen araştırmalarını içeren dokümanlar yer almakta ve bu kümede yoğunlaşmanın en fazla olduğu dokümanlar; Roehring ve Luft (2004), Wallace ve Kang (2004), Luft (2001) ve Lotter, Harwood ve Bonner (2007) şeklindedir. Koyu mavi ile ifade edilen kümede ise, kimya eğitiminde Process-oriented guided-inquiry learning (POGIL) kullanımına ilişkin dokümanlar yer almakta ve bu kümede ise yoğunlaşmanın en fazla olduğu dokümanlar; Hein (2012) ve Chase, Pakhira ve Stains (2013) şeklindedir.

Kimya eğitiminde sorgulamaya dayalı öğrenme yönteminin kullanıma ilişkin yapılan çalışmaların, sosyal yapısını belirlemek amacıyla ortak-yazar analizi yapılmıştır. Ortak-yazar analizi ile yazarların arasındaki iş birlikleri incelenmiştir. VOSviewer programında yayınlar arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan ortak-yazar analizinde, elde edilen ağ yapısı Şekil 10'da verilmiştir.

Şekil 10

Yazarlar Arasındaki İlişkilerin Ağ Yapısı

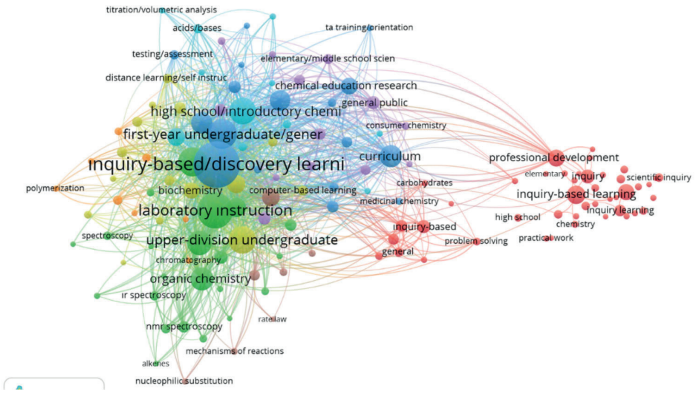


Ağ yapısı incelendiğinde kümelerin kendi içlerinde ilişkilerinin yoğunlaştığı ve birbirleriyle ilişkilerinin az olduğu görülmektedir. Kümeler içerisinde yoğunlaşmanın en fazla olduğu yazarlar; Marcia C. Linn, Lindsay B. Wheeler, Jennifer L. Maeng, Ou L. Liu, Rachel Mamlok-Naaman, Joseph S. Krajcik ve Phyllis C. Blumenfeld'dir.

Kimya eğitiminde sorgulamaya dayalı öğrenme yönteminin kullanıma ilişkin yapılan çalışmaların, kavramsal yapısını belirlemek amacıyla ortak-kelime analizi yapılmış ve çalışmaların anahtar kelimelerinde geçen kelimelerin sıklığı ve ilişki ağları incelenmiştir. VOSviewer programında en çok kullanılan anahtar kelimeleri belirlemek için yapılan ortak-kelime analizinde, elde edilen ağ yapısı Şekil 11'de verilmiştir.

Şekil 11

En Çok Kullanılan Anahtar Kelimelerin Ağ Yapısı



Ağ yapısı incelendiğinde kullanma sıklığı en fazla olan ilk beş kelime; ‘‘inquiry based/ discovery learning (sorgulamaya dayalı/keşif öğrenimi)’’, ‘‘laboratory instruction (laboratuvar eğitimi)’’, ‘‘firstyear undergraduate/general (birinci sınıf/genel)’’, ‘‘hands-on learning/manipulatives (uygulamalı öğrenme/manipülatifler)’’ ve ‘‘upper-division undergraduate (lisansüstü)’’ şeklindedir. Tablo 10’da en çok kullanılan anahtar kelimeler, kullanım sayısı ve toplam bağlantı gücü verilmiştir.

Tablo 10

En Çok Kullanılan Anahtar Kelimeler, Kullanım Sayısı ve Toplam Bağlantı Gücü

Anahtar Kelimeler	Kullanım Sayısı	Toplam Bağlantı Gücü
inquiry based/discovery learning (sorgulamaya dayalı/keşif öğrenimi)	332	1949
laboratory instruction (laboratuvar eğitimi)	202	1226
first-year undergraduate/general (lisans birinci sınıf/ genel)	140	850
hands-on learning/manipulatives (uygulamalı öğrenme/manipülatifler)	129	855
upper-division undergraduate (lisansüstü)	120	724
high school/ introductory chemistry (lise/kimyaya giriş)	113	702

Tartışma

Araştırmada performans analizi ve bilim haritalama olmak üzere iki temel bibliyometrik süreç kullanarak araştırma alanının yapısı, gelişimi ve eğilimi incelenmiş ve Web of Science veri tabanında yıl sınırlaması olmaksızın kimya eğitimi özelinde sorgulamaya dayalı öğrenme yöntemi ile ilgili çalışmaların bibliyometrik analizi yapılarak araştırma alanıyla ilgili daha geniş bir bakış açısı sunulmaya çalışılmıştır.

Donthu vd. (2021) göre, performans analizi ile araştırma bileşenlerinin belirli bir alana sağladığı katkılar incelenmekte ve performans analizi için oldukça fazla ölçüt mevcut olup en göze çarpan ölçütler, yayın ve atıf sayısıdır; çünkü yayın sayısı üretkenliği temsil ederken, alıntı ise etkinin bir ölçüsüdür. WoS veri tabanında kimya eğitiminde sorgulamaya dayalı öğrenme yönteminin kullanımı ile ilgili yayınlanmış makaleler yıllara göre incelendiğinde; ilk makalenin 1990 yılında yayınlandığı ve en fazla çalışmanın 2020 ve 2021 yıllarında gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Araştırma alanıyla ilgili en çok çalışma yapan yazar Ellen J Yezierski, en çok çalışma "Journal of Chemical Education" dergisinde, en çok çalışma yapan ülke ABD ve en çok çalışma yapan kurum ise "University System of Ohio" şeklindedir. Alanyazında daha önce yapılan çalışmalarda benzer bulgular bulunmaktadır (Aslancı, 2022; Lopera-Perez vd., 2021; Saka ve İnaltekin, 2021; Tosun, Şenocak ve Taşkesenligil, 2021). Makalelerin atıf analizine göre; en etkili doküman Furtak vd. (2012), en etkili kaynak "Journal of Chemical Education", en etkili yazar Joseph S. Krajcik ve en etkili ülke ise ABD'dir. Alanyazında daha önce yapılan çalışmalarda da benzer bulgular bulunmaktadır (Doğan, 2022; Saka ve İnaltekin, 2021).

Bilimsel alan haritalama ile araştırma alanının kavramsal, sosyal veya entelektüel yapısı gösterilmektedir (Cobo vd., 2011; Gutièrrez -Salcedo vd., 2017). Araştırmada ortak-atıf ve bibliyografik eşleştirme analizi ile araştırma alanının entelektüel yapısı incelenmiştir. Bibliyografik eşleştirme, iki kaynak tarafından bir veya daha fazla kaynağın ortak kullanılmasını ifade ederken, ortak-atıf ise iki kaynağın birlikte referans gösterilmesi olarak tanımlanmaktadır (Small, 1973; Zan 2012). Buna göre; ortak-atıf analizinde makalelerin yaptıkları ortak-atıflara göre ana temalar belirlenirken, bibliyografik eşleştirme ile çalışmaların kaynakçaları arasındaki benzerlikler ortaya konmaktadır. WoS veri tabanında kimya eğitiminde sorgulamaya dayalı öğrenme yönteminin kullanımı ile ilgili yayınlanmış makalelerin ortak-atıf analizine göre; birlikte en fazla atıf alan yazarlar National Research Council (NRC) ve Avi Hofstein iken, birlikte en fazla atıf alan referanslar ise NRC (1996) ile Hofstein ve Lunetta (2004) şeklindedir. Elde edilen bulgulara göre; kimya ve fen eğitiminde öğretim programı geliştirmeye, öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilgili araştırmalar yapan, bilimin doğası hakkında öğretme ve öğrenme üzerine çalışmalar yapan yazarlara (Capps ve

Crawford, 2012; Crawford, Zembal-Saul, Munford ve Friedrichsen, 2005; Hofstein, Shore, ve Kipnis, 2004; Hofstein ve Lunetta, 2004; Lee, Linn, Varma, ve Liu 2010) ve sorgulamaya dayalı öğrenme yöntemine ilişkin referanslara (NRC, 1996, 2000) odaklanıldığı belirlenmiştir. Alanyazında daha önce yapılan çalışmalarda benzer bulgular bulunmaktadır (Demir ve Çelik, 2020; Saka ve İnaltekin, 2021). Makalelerin bibliyografik eşleştirme analizine göre; kimya laboratuvarında sorgulamaya dayalı öğrenme yönteminin kullanımı, sorgulamaya dayalı öğrenme yöntemine ilişkin öğretmen araştırmalarını içeren dokümanlar ve POGIL üzerinde yoğunlaşma olduğu görülmektedir (Gaddis ve Schoffstall, 2007; Galloway vd., 2016; Lotter vd., 2007; Luft, 2001; Roehring vd., 2003; Roehring ve Luft, 2004; Russell ve Weaver, 2011; Wallace ve Kang, 2004).

Araştırmada ortak-yazar analizi ile araştırma alanının sosyal yapısı ya da uluslararası boyutu incelenmiş, 20. yüzyılın ilk yarısında, birden fazla yazar tarafından yazılan bilimsel makalelerin oldukça nadir olduğu görülmekte iken günümüzde bu durum önemli ölçüde değişmiştir ve yazarların iş birliği yaparak oluşturduğu araştırma alanının sosyal yapısı ortak-yazar analizi yapılarak incelenmektedir (Acedo, Barroso, Casanueva ve Galán, 2006). WoS veri tabanında kimya eğitiminde sorgulamaya dayalı öğrenme yönteminin kullanımı ile ilgili yayınlanmış makalelerin ortak-yazar analizine göre; iş birliği en fazla olan yazarın, Marcia C. Linn olduğu belirlenmiştir.

Ortak-kelime analizi ile belirli bir araştırma alanında yayınlanmış çalışmalardaki anahtar kelimeler/tanımlayıcı kelimeler arasındaki ilişki belirlenmektedir. Ortak-kelime analizi ile bir araştırma alanının kapsadığı konuların, en önemli ve/veya en yeni konuların neler olduğunu incelemenin yanı sıra konuların zaman içindeki evrimi de araştırılmaktadır (Callon vd., 1983; Cobo vd., 2011). WoS veri tabanında kimya eğitiminde sorgulamaya dayalı öğrenme yönteminin kullanımı ile ilgili yayınlanmış makalelerin ortak-kelime analizine göre; en fazla kullanılan anahtar kelimenin ‘‘inquiry based/discovery learning (sorgulamaya dayalı/keşif öğrenimi)’’ olduğu belirlenmiştir. Bu anahtar kelimenin öne çıkmasının en önemli nedeni ‘‘Journal of Chemical Education’ dergisidir. Journal of Chemical Education dergisi, yazarlar tarafından yapılan makale yüklemelerinde, anahtar kelimeleri belirlemek için yazarların kendi anahtar kelimelerini kullanmaları yerine, daha önceden dergi tarafından belirlenmiş anahtar kelimeler arasından uygun olanları seçmelerini istemektedir. Dolayısıyla böyle bir sonucun çıkması, derginin politikasından kaynaklanmaktadır.

Sonuç

Bu araştırmanın, kimya eğitiminde sorgulamaya dayalı öğrenme yöntemine ilişkin araştırma alanının yapısı ve gelişimi ortaya konularak ve araştırma alanındaki bi-

limsel çalışmalar arasındaki iş birliğine ilişkin çeşitli bulgular elde edilerek alanyazına katkı sağlaması ve aynı zamanda bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara rehberlik etmesi beklenmektedir. Bu çalışma, kimya eğitiminde sorgulamaya dayalı öğrenme yöntemine ilişkin çalışma yapacak araştırmalara kolaylık sağlayacaktır. Araştırmacılar çalışmanın bulgularından yararlanarak bu alanla ilgili hangi dergi, hangi yazar, hangi dokümanlardan yararlanabileceğini ya da hangi yazarlar ile iş birliği içerisinde bulunabileceğini belirleyebilecektir. Ayrıca öne çıkan temalar veya anahtar kelimelerden yararlanarak çalışmasına katkı sağlayabilecektir.

Öneriler

Çalışmada; doküman tipi, makale dili ve kimya eğitimi odaklı olması şeklinde üç temel filtreleme kriteri uygulanmıştır. Bu çalışmada seçilen filtreleme kriterlerinden farklı filtreleme kriterleri seçilerek araştırma alanıyla ilgili farklı çalışmalar yapılabilir. Araştırmada kimya eğitiminde sorgulamaya dayalı öğrenme yönteminin kullanımına ilişkin çalışmalar, WoS veri tabanında incelenmiştir. Yapılacak çalışmalarda Scopus, Google Scholar veya ERIC gibi veri tabanlarında yer alan çalışmalar da incelenerek kimya eğitiminde sorgulamaya dayalı öğrenme yönteminin kullanımına ilişkin yapılmış çalışmalarla ilgili daha çok veriye ulaşılabilir. Ayrıca kimya eğitiminde sorgulamaya dayalı öğrenme yönteminin kullanımına ilişkin çalışmalar, Google Akademik, YÖK tez gibi yurt içi veri tabanları kullanılarak da yapılabilir. Güncel eğilimleri görmek ve gelişmeleri takip etmek amacıyla kimya eğitimde farklı alanlarla ilgili çalışmalar incelenerek alanyazına katkı sağlanabilir.

Kaynakça

Abd-El-Khalick, F., Boujaoude, S., Duschl, R., Lederman, N. G., Mamlok-Naaman, R., Hofstein, A., and Tuan, H. L. (2004). Inquiry in science education: International perspectives. *Science Education, 88*(3), 397-419. https://doi.org/10.1002/sce.10118.

Acedo, F. J., Barroso, C., Casanueva, C., and Galán, J. L. (2006). Co-Authorship in management and organizational studies: an empirical and network analysis. *Journal of Management Studies, 43*(5), 957-983. https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2006.00625.x.

Al, U., ve Tonta, Y. (2004). Atıf analizi: Hacettepe üniversitesi kütüphanecilik bölümü tezlerinde atıf yapılan kaynaklar. *Bilgi Dünyası Dergisi, 5*(1), 19-47. https://doi.org/10.15612/BD.2004.497.

Alake-Tuenter, E., Biemans, H. J. A., Tobi, H., Wals, A. E. J., Oosterheert, I., and Mulder, M. (2012). Inquiry-based science education competencies of primary

school teachers: A literature study and critical review of the american national science education standards. *International Journal of Science Education, 34*(17), 2609-2640. https://doi.org/10.1080/09500693.2012.669076.

Alkan, F. (2018*). The effect of inquiry based chemistry laboratory on critical thinking.* Proceedings of ICES 2018 – 1st International Congress on New Horizons in Education and Social Sciences, April 9-11, 2018, Istanbul, Turkey.

Andres, A. (2009). *Measuring academic research how to undertake a bibliometric study.* Chandos Publishing.

Aslancı, S. (2022). Araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme: bibliyometrik bir analiz. *Scientific Educational Studies, 6*(1), 1-25. https://doi.org/10.31798/ses.1068633.99.

Barnea, N., Dori, Y. J., and Hofstein, A. (2010). Development and implementation of inquirybased and computerized-based laboratories: reforming high school chemistry in Israel. *Chemistry Education Research and Practice, 11*(3), 218-228. https://doi.org/10.1039/C005471M.

Bayram, Z., Özyalçın Oskay, Ö., Erdem, E., Dinçol Özgür, S., and Şen, Ş. (2013). Effect of inquiry based learning method on students' motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 106*, 988 – 996. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.112.

Bell, R. L., Smetana, L., and Binns, I. (2005). Simplifying inquiry instruction. *The Science Teacher, 72,* 30-33.

Bellibaş, M.Ş., ve Gümüş, S. (2018). Eğitim yönetiminde sistematik derleme çalışmaları. K. Beycioğlu, N. Özer, ve Y. Kondakçı (Eds.), *Eğitim yönetiminde araştırma* (s. 505- 509) içinde. Pegem Akademi.

Block, J., and Fisch, C. (2020). Eight tips and questions for your bibliographic study in business and management research. *Management Review Quarterly, 70*, 307-312. https://doi.org/10.1007/s11301-020-00188-4.

Bruck, L. B., and Towns, M. H. (2009). Preparing students to benefit from inquiry-based activities in the chemistry laboratory: guidelines and suggestions. *Journal of Chemical Education, 86*(7), 820-822. http://dx.doi.org/10.1021/ed086p820.

Bybee, R. W. (2000). Teaching science as inquiry. In J. Minstrell and E. H. van Zee (Eds.), *Inquiring into inquiry learning and teaching in science* (s. 20-46). Washington, DC: American Association for the Advancement of Science.

Cai, S., Wang, X., and Chiang, F. K. (2014). A case study of Augmented Reality simulation system application in a chemistry course. *Computers in Human Behavior*, *37*, 31- 40. https://doi.org/10.1016/j.chb.

Callon, M., Courtial, J. P., Turner, W. A., and Bauin, S. (1983). From translations to problematic networks: an introduction to co-word analysis. *Social Science Information, 22*(2), 191-235.

Capps, D. K., and Crawford, B. A. (2013). Inquiry-based instruction and teaching about natüre of science: Are they happening?. *Journal of Science Teacher Education*, *24*(3), 497-526.

Chase, A., Pakhira, D., and Stains, M. (2013). Implementing process-oriented, guided-inquiry learning for the first time: Adaptations and short-term impacts on students' attitude and performance. *Journal of Chemical Education, 90*(4), 409-416.

Cobo, M. J., López-Herrera, A. G., Herrera-Viedma, E., and Herrera, F. (2011). An approach for detecting, quantifying, and visualizing the evolution of a research field: A practical application to the Fuzzy Sets Theory field. *Journal of Informetrics, 5*(1), 146-166.

Crawford, B. A., Zembal-Saul, C., Munford, D., and Friedrichsen, P. (2005). Confronting prospective teachers' ideas of evolution and scientific inquiry using technology and inquiry-based tasks. *Journal of Research in Science Teaching, 42*(6), 613-637.

DeBoer, G. (1991). *History of idea in science education implications for practice*. New York: Teachers College Press.

Demir, E., ve Çelik, M. (2020). Fen bilimleri öğretim programları alanındaki bilimsel çalışmaların bibliyometrik profili. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi, 5*(2), 131-182. https://doi.org/10.37995/jotcsc.765220.

Diodato, V. (1994). *Dictionary of Bibliometrics*. Binghamton, NY: Haworth Press.

Doğan, M. (2022). *Kimya eğitiminde sürdürülebilir kalkınma ve yeşil kimya üzerine yapılan çalışmaların bibliyometrik analizi* [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Domin, D. S. (1999). A review of laboratory instruction styles. *Journal of Chemical Education, 76*(4), 543. https://doi.org/10.1021/ed076p543.

Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., and Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research, 133*, 285-296. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070.

Fansa, M. (2012). *Araştırma dayalı öğrenme yönteminin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin maddenin değişimi ve tanınması ünitesindeki akademik başarı, fen dersine karşı tutum ve bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Farrell, J. J., Moog, R. S., and Spencer, J. N. (1999). A guided-inquiry general chemistry course. *Journal of Chemical Education, 76*(4), 570-574. https://doi.org/10.1021/ed076p570.

Fortus, D., Dershimer, R. C., Krajcik, J., Marx, R. W., and Mamlok-Naaman, R. (2004). Design-based science and student learning. *Journal of Research in Science Teaching, 41*(10), 1081-1110. https://doi.org/10.1002/tea.20040.

Furtak, E. M., Seidel, T., Iverson, H., and Briggs, D. C. (2012). Experimental and quasiexperimental studies of inquiry-based science teaching: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, *82*(3), 300-329. http://dx.doi.org/10.3102/0034654312457206.

Gaddis, B. A., and Schoffstall, A. M. (2007). Incorporating guided-inquiry learning into the organic chemistry laboratory. *Journal of Chemical Education, 84*(5), 848-851. http://dx.doi.org/10.1021/ed084p848.

Galloway, K. R., Malakpa, Z., and Bretz, S. L. (2016). Investigating affective experiences in the undergraduate chemistry laboratory: Students' perceptions of control and responsibility. *Journal of Chemical Education, 93*(2), 227-238. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.5b00737.

Gilardi, S., and Lozza, E. (2009). Inquiry-based learning and undergraduates' Professional identity development: assessment of a field research-based course. *Innovative Higher Education, 34*(4), 245-256.

Glänzel, W. (2001) National characteristics in international scientific co-authorship relations. *Scientometrics*, *51*(1), 69–115. http://dx.doi.org/10.1023/A:1010512628145.106

Gutiérrez-Salcedo, M., Martínez, M.Á., Moral-Muñoz, J.A., Herrera-Viedma, E., and Cobo, M.J. (2017). Some bibliometric procedures for analyzing and evaluating research fields. *Applied Intelligence, 48*, 1275-1287. https://link.springer.com/article/10.1007/s10489-017-1105-y.

Gülmez, D., Özteke, İ., ve Gümüş, S. (2021). Uluslararası dergilerde yayımlanan Türkiye kaynaklı eğitim araştırmalarının genel görünümü: bibliyometrik analiz. *Eğitim ve Bilim, 206*, 213-239. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.9317.

Gürler, G. (2021). Bibliyometrik Araştırmalarda İlgili Literatüre İlişkin Veri Setinin Oluşturulma Süreci. Öztürk, O. ve Gürler, G. (Eds). *Bir Literatür İncelemesi Aracı Olarak Bibliyometrik Analiz.* (s. 53-66). Nobel Akademik Yayıncılık.

Hein, S. M. (2012). Positive impacts using POGIL in organic chemistry. *Journal of Chemical Education, 89*(7), 860-864.

Hofstein, A., Shore, R., and Kipnis, M. (2004). Providing high school chemistry students with opportunities to develop learning skills in an inquiry-type laboratory: A case study. *International Journal of Science Education, 26*(1), 47-62.

Hofstein, A., and Lunetta, V. N. (2004). The laboratory in science education: Foundations for the twenty-first century. *Science Education*, *88*(1), 28-54. https://doi.org/10.1002/sce.10106.

Khan, M.S., Hussain, S., Ali, R., Majoka, M. I., and Ramzan, M. (2011). Effect of inquiry method on achievement of students in chemistry at secondary level. *International Journal of Academic Research, 3*(1), 955-959.

Kirschner, P., Sweller, J., and Clark, R. E. (2006). Why unguided learning does not work: An analysis of the failure of discovery learning, problem-based learning, experiential learning and inquiry-based learning. *Educational Psychologist, 41*(2), 75-86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1.

Korkman, N., and Metin, M. (2021). The effect of ınquiry-based collaborative learning and inquiry-based online collaborative learning on success and permanent learning of students. *Journal of Science Learning, 4*(2), 151-159. http://dx.doi.org/10.17509/jsl.v4i2.29038.

Krajcik, J., McNeill, K. L., and Reiser, B. J. (2008). Learning-goals-driven design model: Developing curriculum materials that align with national standards and incorporate project-based pedagogy. *Science Education*, *92*(1), 1-32. https://doi.org/10.1002/sce.20240.

Kurutkan, M. N., ve Orhan, F. (2018). Bilim haritalama, bibliyometrik analiz ve kitap ile ilgili genel hususlar. M. N. Kurutkan ve F. Orhan (Eds.), *Sağlık Politikası Konusunun Bilim Haritalama Teknikleri ile Analizi.* İksad Publishing House.

Lee, H. S., Linn, M. C., Varma, K., and Liu, O. L. (2010). How do technology-enhanced inquiry science units impact classroom learning?. *Journal of Research in Science Teaching, 47*(1), 71-90.

Linnenluecke, M. K., Marrone, M., and Singh, A. K. (2020). Conducting systematic literatüre reviews and bibliyometrik analyses. *Australian Journal of Management*, *45*(2), 175- 194. https://doi.org/10.1177/0312896219877678.

Lopera-Perez, M., Maz-Machado, A., Madrid, M. J., and Cuida, A. (2021). Bibliometric analysis of the international scientific production on environmental education. *Journal of Baltic Science Education, 20*(3), 428-442. http://dx.doi.org/10.33225/jbse/21.20.428.

Lotter, C., Harwood, W. S., and Bonner, J. J. (2007). The influence of core teaching conceptions on teachers' use of inquiry teaching practices. *Journal of Research in Science Teaching, 44*(9), 1318-1347. https://doi.org/10.1002/tea.20191.

Luft, J. A. (2001). Changing inquiry practices and beliefs: The impact of an inquiry-based professional development programme on beginning and experienced secondary science teachers. *International Journal of Science Education, 23*(5), 517-534. https://doi.org/10.1080/09500690121307.

Martin, D. J. (2009). *Elementary science methods: a constructivist approach.* USA: Delmar Publisher, An International Thomson Publishing Company.

Minner, D. D., Levy, A. J., and Century, J. (2010). Inquiry-based science instruction—What is it and does it matter? Results from a research synthesis years 1984 to 2002. *Journal of Research in Science Teaching*, *47*(4), 474–496. https://doi.org/10.1002/tea.20347.

Moed, H. F. (2005). *Citation analysis in research evaluation*. Netherlands: Springer.

National Research Council. (1996). *National science education standards*. Washington, DC: National Academy Press.112

National Research Council. (2000). *Inquiry and the national science education standards.* Washington, DC: National Academy Press.

Noyons, E. C., Moed, H. F., and Luwel, M. (1999). Combining mapping and citation analysis for evaluative bibliometric purposes: A bibliometric study. *Journal of the American society for Information Science*, *50*(2), 115-131.

Purwandari, I. D., Rahayu, S., and Dasna, W. (2022). Inquiry learning model in chemistry education: a systematic literature review. *Jurnal Pendidikan MIPA*, *23*(2), 681-691. http://dx.doi.org/10.23960/jpmipa/v23i2.pp681-691.

Roehrig, G. H., Kurdziel, J. P., Turner, J. A., and Luft, J. A. (2003). Graduate teaching assistants and inquiry-based instruction: Implications for graduate teaching assistant training. *Journal of Chemical Education*, *80*(10), 1206.

Roehrig, G. H., and Luft, J. A. (2004). Constraints experienced by beginning secondary science teachers in implementing scientific inquiry lessons. *International Journal of Science Education, 26*(1), 3-24. https://doi.org/10.1080/09500690 22000070261.

Russell, C. B., and Weaver, G. C. (2011). A comparative study of traditional, inquiry-based, and research-based laboratory curricula: impacts on understanding of the nature of science. *Chemistry Education Research and Practice, 12*(1), 57-67. https://doi.org/10.1039/C1RP90008K.

Sadeh, I., and Zion M. (2012). Which type of inquiry project do high school biology students prefer: open or guided? *Research in Science Education, 42*, 831-848. http://dx.doi.org/10.1007/s11165-011-9222-9.

Saka, T., ve İnaltekin, T. (2021). Araştırma-sorgulamaya dayalı öğretime yönelik akademik çalışmaların bibliyometrik analizi (2000-2020). *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 18*(40), 2408-2449. https://doi.org/10.26466/opus.865502.

Schwartz, R. S., Lederman, N. G. and Crawford, B. A. (2004). Developing views of nature of science in an authentic context: An explicit approach to bridging the gap between nature of science and scientific inquiry. *Science Education, 88*, 610-645. http://dx.doi.org/10.1002/sce.10128.

Small, H. (1973). Co-citation in the scientific literature: A new measure of the relationship between two documents. *Journal of the American Society for information Science*, *24*(4), 265-269. https://doi.org/10.1002/asi.4630240406.

Small, H. (1999). Visualizing science by citation mapping. *Journal of the American society for Information Science, 50*(9), 799-813. http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1097-4571(1999)50:93.3.CO;2-7.

Sönmez, Ö. F. (2020). Bibliometric analysis of educational research articles published in the field of social study education based on web of science database. *Participatory Educational Research, 7*(2), 216-229. http://dx.doi.org/10.17275/per.20.30.7.2.

Sugano, S. G. C., and Nabua, E. B. (2020). Meta-analysis on the effects of teaching methods on academic performance in chemistry. *International Journal of Instruction*, *13*(2), 881-894. http://dx.doi.org/10.29333/iji.2020.13259a.

Şeref, İ., and Karagoz, B. (2019). An evaluation of Turkish education academic field: bibliometric analysis based on web of science database. *Journal of Language Education and Research*, *5* (2), 213-231. http://dx.doi.org/10.31464/jlere.578224.

Şimşek, P., and Kabapınar, F. (2010). The effects of inquiry-based learning on elementary students' conceptual understanding of matter, scientific process skills and science attitudes. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2,* 1190–1194. http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.170.

Şimşir, İ. (2021). Bibliyometri ve Bibliyometrik Analize İlişkin Kavramsal Çerçeve. Öztürk, O., ve Gürler, G. (Eds). *Bir literatür incelemesi aracı olarak bibliyometrik analiz.* (s. 7- 32). Nobel Akademik Yayıncılık.

Tosun, C., Şenocak, E., ve Taşkesenligil, Y. (2021). Probleme dayalı öğrenmenin kimya eğitiminde kullanımına yönelik makalelerin bibliyometrik ve betimsel içerik analizleri. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi, 6*(2),133-164. https://doi.org/10.37995/jotcsc.926720.

Trout, L., Lee, C., Moog, R., and Rickey, D. (2009). İnquiry learning: What is it? How do you do it? S. L. Bretz (Ed.), *Chemistry in the National Science Education Standards: Models for Meaningful Learning in the High School Chemistry Classroom* (s. 29-45).

Ulu, S., ve Akdağ, M. (2015), Dergilerde yayınlanan hakem denetimli makalelerin bibliyometrik profili: Selçuk iletişim örneği. *Selçuk İletişim, 9*(1), 5-21.

van Raan, A. F. J. (2005) Measuring science. Moed, H. F., Glanzel, W., and Schmoch, U. (eds) *Handbook of quantitative science and technology research, chap. measuring*. Springer, Netherlands, pp 19–50.

van Uum, M. S. J., Verhoeff, R. P., and Peeters, M. (2017). Inquiry-based science education: Scaffolding pupils' self-directed learning in open inquiry. *International Journal of Science Education*, *39*(18), 2461-2481. https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1388940.

Varma, T., Volkmann, M., and Hanuscin, D. (2009). Preservice elementary teachers' perceptions of their understanding of inquiry and inquiry-based science pedagogy: influence of an elementary science education methods course and a science field experience. *Journal of Elementary Science Education*, *21*(4), 1-22. http://dx.doi.org/10.1007/BF03182354.11

Wallace, C. S., and Kang, N. H. (2004). An investigation of experienced secondary science teachers' beliefs about inquiry: An examination of competing belief sets. *Journal of Research in Science Teaching, 41*(9), 936-960. https://doi.org/10.1002/tea.20032.

Zan, B. U. (2012). *Türkiye'de bilim dallarında karşılaştırmalı bibliyometrik analiz çalışması* [Yayınlanmış Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Župič, I., and Čater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods, 18*(3), 429-472.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 53 ● Yaz/2024 ● Sayı: 243, (1387- 1414)

Ders İmecesinin Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretim Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkisinin İncelenmesi*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

İsmail OĞUZ[1], Ali Derya ATİK[2]

1 Uzman Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Ünler Ortaokulu, Şehitkamil, Gaziantep, gazedukilis@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8757-620X.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Fen Bilgisi Öğretmenliği, adatik@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5841-6004.

Gönderilme Tarihi: 28.01.2023 Kabul Tarihi: 01.08.2023 DOI: 10.37669 milliegitim.1243903

Atıf: "Oğuz, İ., ve Atik, A. D. (2024). Ders imecesinin fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim becerisini geliştirmeye yönelik etkisinin incelenmesi. *Millî Eğitim*, *53*(243), 1378-1414. DOI: 10.37669/milliegitim.1243903"

Öz

Araştırma, mevcut mesleki gelişim uygulamalarından farklı olarak öğretmenlerin öğretme becerilerini geliştirmeye yönelik bir model olan ders imecesi modelini, fen bilimleri öğretmenleri ile uygulamayı amaçlamaktadır. Araştırma tasarımı, dört aşamalı bir eylem araştırmasıdır: planlama, eyleme geçme, gözlemleme ve yansıtma. Araştırmanın çalışma grubunu, Gaziantep ili merkez Şehitkamil ilçesindeki farklı devlet okullarında görev yapan ve farklı mesleki deneyime sahip, dört fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları; ders planları, gözlem formları, kamera kayıtları, Millî Eğitim Bakanlığı kazanım testleri, günlükler ve yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Verileri doğrulamak ve güvenirliği sağlamak için veri toplama sürecinde çoklu veri toplama araçları ve yöntemleri kullanılmıştır (metodolojik çeşitlendirme). Araştırma süreci tanışma, bilgilendirme ve planlama amaçlı yapılan ilk görüşme ile başlamıştır. Ders çalışma döngüleri (planlama, harekete geçme, gözlemleme ve yansıtma) üç kez gerçekleştirilmiştir. Son olarak çalışmanın değerlendirilmesi için yapılan son değerlendirme toplantısı ile araştırma süreci tamamlanmıştır. Araştırmada veri toplama araçlarının çeşitliliği nedeniyle, veriler çeşitli yöntemlerle analiz edilmiştir: Bunlar; doküman incelemesi, nitel betimsel analiz ve nicel tanımlayıcı analizdir. Sonuçlar, ders imecesi modelinin fen bilimleri öğretmenlerinin öğretme becerilerini geliştirdiğini, iş birliğini artırdığını, hata ve eksikliklerini görmelerini sağladığını, ders planlama becerilerini geliştirdiğini ve öğrenci başarısını artırdığını göstermiştir. Ayrıca katılımcılar ders imecesi sırasında bazı sorunlarla karşılaşmış ve yaşadıkları zorlukları dile getirmişlerdir. Bulgular ve alan yazın, ders imecesinin ülkemizde uygulanabilmesi ve yaygınlaştırılabilmesi için aşılması gereken bazı engellerin olduğunu göstermiştir. Katılımcılar fen derslerinde ve öğrencilerin öğrenmesi zor olan konularda ders imecesinin uygulanmasının faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Son olarak katılımcılar ders imecesinin ülke genelinde uygulanması ve yaygınlaştırılmasının faydalı olacağını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: *fen bilimleri, mesleki gelişim, ders imecesi,*

* Bu çalışma Dr. Öğr. Üyesi Ali Derya ATİK danışmanlığında İsmail OĞUZ'un *"Ders imecesinin fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim becerisini geliştirmeye yönelik etkisinin incelenmesi"* isimli yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

Investigation of The Effect of Lesson Study on Developing The Teaching Skills of Science Teacher

Abstract

The study intends to apply the lesson study model to science teachers, unlike current professional development practises. The study's research design is action research, which has four stages: planning, acting, observing, and reflecting. The research group consists of four science teachers with varying professional experiences who work in different public schools in Gaziantep province, central Şehitkamil district. The study's data collection tools included lesson plans, observation forms, camera recordings, Ministry of National Education objective tests, diaries, and a semi-structured interview form. Multiple data collection tools and methods were used in the data collection process to validate and ensure reliability of the data (methodological triangulation). The research process began with the initial meeting for introductions, information, and planning. Three lesson study cycles (planning, acting, observing, and reflecting) were completed. Finally, the research process was completed with the study's final evaluation meeting. Because of the variety of data collection tools used in the study, the data were analysed using a variety of methods. Document analysis, descriptive analysis, and quantitative descriptive analysis are examples of these methods. According to the findings, the lesson study model improves science teachers' teaching skills, increases cooperation, allows them to see their mistakes and shortcomings, improves lesson planning skills, and increases student success. Furthermore, the participants encountered some difficulties during the lesson study and expressed their problems. The findings and literature revealed that some challenges must be overcome before the lesson study can be implemented and disseminated in our country. Participants agreed that it is benefical to use the lesson study in science lessons and on difficult subjects for students to learn. Finally, participants suggested that the lesson study be implemented and disseminated across the country.

Keywords: *science, professional development, lesson study*

Giriş

Kapsamlı ve nitelikli bir eğitim için, ilk olarak öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi gerekir. Öğretmen yeterlilikleri, öğretmenlerin mesleğini etkili ve nitelikli bir şekilde yapılabilmesi için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlar şeklinde tanımlanmaktadır. Hızlı değişen dünyada, öğretmenleri gelişime teşvik etmek ve yeterliliklerini artırmak oldukça önemlidir (MEB 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi, 2018). Bu anlamda öğretmen yetiştirme, bütün ülkelerde eğitim araştırmacılarının daima üzerinde durduğu önemli konulardan biri olmuştur.

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ve Uluslararası Matematik ve Fen Bilimleri Araştırması (TIMSS) sonuçlarına bakıldığında, Japonya'nın ilk sıra-

larda olduğu görülmektedir. (PISA, 2018; TIMSS, 2019). Japon öğrencilerin başarısı, eğitim sistemlerinin ve öğretmenlerin niteliklerinin iyi olduğunun bir göstergesidir. Japon öğretmenlerin niteliklerini arttırmada ders imecesi modelinin önemli bir etkiye sahip olduğu değerlendirilmektedir. Öğrencilerin uluslararası başarılarını, öğretmenlerin ders imecesi modelini kullanılmasına bağlamak tek sebep olarak görülmese de başarı sebeplerinden biri olabilir. Ülkemizde yürütülen hizmet içi kursları ve seminer tarzı mesleki ve kişisel gelişim faaliyetlerinin öğretmenlerin mesleki gelişiminde yetersiz kaldığı söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri için meslektaşları ve uzmanlarla daha fazla iş birliği yapmaları gerekmektedir. Ders imecesi öğretmenlere iş birliği yaparak öğretim becerilerini geliştirme fırsatı sunabilir.

"Ders imecesi" veya "ders araştırması" (lesson study) Japonya'da başlamış ve zamanla diğer ülkelerde yaygınlaşmıştır. Ders imecesi, öğretmenlerin derslerini ortaklaşa planladığı, uyguladığı, gözlemlediği, analiz ettiği, iyileştirdiği ve yapılandırılmış öğretimi geliştirmeyi amaçladığı süreçtir (Orland-Barak ve Maskit, 2017). Ders imecesi modeli, ilk olarak Matematik öğretimin geliştirilmesi için ortaya çıkmıştır. Japon okullarının birçoğunda, devlet tarafından mali destek sunulmamasına ve mecburi olmamasına rağmen, öğretmenler ders imecesi uygulamalarına gönüllü ve düzenli olarak katılmakta (Fernandez ve Yoshida, 2004) ve çalışmaları düzenli olarak takip etmektedirler (Cerbin ve Kopp, 2006). 1994 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde ilk ders imecesi gruplarının oluşturulduğu ve daha sonraki yıllarda Avrupa'da yaygınlaştığı görülmektedir (Orland-Barak ve Maskit, 2017). Son on yıl içerisinde, ülkemiz dahil dünyanın birçok ülkesinde (Amerika, Avustralya, Singapur, Çin, Endonezya, Hong-Kong, İran, İsrail, Kore, Malezya, Kanada gibi) ders imecesi uygulamaları yapılmakta ve konu ile ilgili araştırmalar devam etmektedir (Serbest, 2014).

Ders imecesi, okul temelli bir mesleki gelişim modeli olup, öğretmenlerin gerçek sınıf etkinliklerinden oluşmaktadır (Lewis ve Tsuchida, 1998; Yoshida, 1999). Ders imecesinde amaç, öğretmenlerin öğretim hedefleri, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme konularında derinliğine ve paylaşımlı sorgulamalar ile öğretmenlerin yeterliliklerini geliştirmektir (Doig ve Groves, 2011; Lewis, Perry ve Hurd, 2004). Kısaca ders imecesi, her defasında daha etkili bir ders planı yapma ve uygulama için öğretmenlerin gösterdikleri ortak çabadır. Ders imecesinin farklı amaçlarla, farklı ortamlarda ve çalışma grupları ile yürütülen çeşitleri bulunmaktadır.

1. Okul içi (in-school) ders imecesi: Aynı okulda görev yapan öğretmenler, önemli gördükleri bir amaç üzerinde iş birliği içinde çalışırlar. Öğrencilerin akademik başarılarının arttırılmasından ziyade hedefler daha çok okulların misyonları ile ilgilidir (Bozkurt ve Yetkin-Özdemir, 2018; Egemen, 2021; Fernandez ve Yoshida, 2004).

2. Okullar arası (across-school) ders imecesi: Farklı okullarda görev yapan, aynı alandan öğretmenlerin bir araya gelmesiyle gruplar oluşturulur. Öğretmenler, öğretim programında yer alan kazanımlara veya kendi belirledikleri hedeflere ulaşmaya çalışırlar (Fernandez ve Yoshida, 2004).

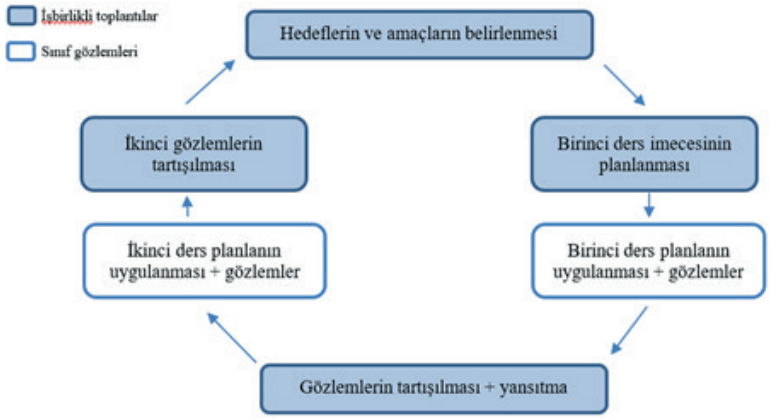
3. Genel (public) ders imecesi: Okullar araştırma derslerini eğitimci olan okul dışından kişilere açar. Bu çalışmalara 300'den fazla öğretmen katılabilmektedir ve Japonya genelinde yılda birkaç kez düzenlenmektedir. Öğretmenler ve dış katılımcılar eğitim sistemindeki yenilikleri birlikte uygulama ve değerlendirme imkânına kavuşabilmektedir. Bu model Japonya'da yeni sistemlerin yaygınlaşmasına ve gelişmesine katkı sağlamıştır (Lewis, 2000; Takahashi ve Yoshida, 2004).

Ders imecesi, grup üyelerinin oluşturulması ile başlar. Gruptaki öğretmenlerin birbirleriyle iyi anlaşabilen ve iletişimleri güçlü kişiler olması önemlidir (Lewis ve Hurd, 2011). Öğretmenlerden en az birinin deneyimli olması ve diğer üyelerin farklı öğretmenlik deneyimlerine sahip olması gerekmektedir. Grup üyeleri ders imecesinin ne olduğu, nasıl yapıldığı ve mesleki gelişimlerine ne gibi katkılar sağlayacağı ile ilgili ortak bir görüşe sahip olmalıdır. Grup üyeleri planladıkları derslere "onun" ya da "benim" dersim gözüyle değil "bizim" dersimiz gözüyle bakmalıdır. Grup üyeleri, ders imecesi ile ders gözlemini birbirine karıştırmamalıdır. Ders gözlemlerinde gözlenen öğretmenin kendisi ve sınıf içinde yaptıklarıyken, ders imecesi gözleminde öğrencilerin öğrenme ve düşünce süreçlerine odaklanılmadır (Lewis ve Hurd, 2011). Grup üyeleri ders imecesinde kendilerinden neler beklendiği ve grup içindeki rolleri konusunda uzlaşmaya varmalıdır (Dudley, 2014). Bir grup üyesi süreç boyunca planı uygulayan, grubu yöneten, not alan, toplantı kayıtlarını tutan, toplantıları düzenleyen, araştırma yapan, özet çıkaran kişi olmak üzere birçok farklı rol üstlenebilir. Grup üyeleri ders imecesi döngüsünde yapmaları gerekenler için bir çalışma planı hazırlamalı ve uyacakları kuralları belirlemelidir (Cerbin, 2011; Dudley, 2014; Lewis ve Hurd, 2011). Ders imecesinde gruplar genellikle aynı branştan 3-6 öğretmenden oluşurken, farkı branşlardan da gruplar oluşturulabilmektedir. Daha sonra, öğretmenler araştırma konusunu belirler. Bu süreçte, öğretmenler derslerinde değinmek istedikleri bir amacı belirleyebileceği gibi programda yer alan hedef veya konu da seçebilirler. Bu konu, o ders alanında önemli, öğrencilerin öğrenmekte zorlandığı, öğretim programına yeni girmiş bir konu olabilir. Ayrıca sadece belli konu veya kavramların öğretilmesi seçilebileceği gibi zihinsel, duygusal ve kişisel gelişimi sağlayacak konular da seçilebilir (Cerbin ve Kopp, 2006).

Ders imecesi modelinin üç temel bileşeni bulunmaktadır: (1) Hedeflerin ve amaçların belirlenmesi ve dersin planlanması, (2) dersin uygulanması ve gözlemler (3) ders sonrası tartışma ve yansıtma (Şekil 1).

Şekil 1

Ders İmecesi Döngüsü (Stepanek, vd., 2007'den uyarlanmıştır)



Dersin planlanması aşamasında; araştırma konusunun öğretim programındaki yeri incelenir, ihtiyaçlar belirlenir, etkinlikler tasarlanır, araştırma konusunun işlenmesi için gereken zaman ayarlanır ve dersin içeriği gözden geçirilir.

Araştırma dersinin uygulama aşaması diğer öğretmenler tarafından izlenir ve süreçle ilgili gözlemler kaydedilir. Araştırma dersinde doğal sınıf atmosferinin bozulmaması ve öğrencilerin gerçek davranışlarını yansıtmaları önemli olduğu için derslerin öğretmenlerin her zamanki sınıflarından birinde ve kendi dersliklerinde yapılması önerilmektedir (Takahashi ve Yoshida, 2004). Diğer öğretmenlerden biri veya birkaçı araştırma dersini çeşitli yönleriyle gözlemlemeye çalışırlar (Murata, 2011). Veri toplama sürecinde ses kaydı, video kaydı, gözlem formu, yansıtma günlükleri gibi farklı veri toplama araçları kullanılabilir (Fernandez ve Yoshida, 2004). Gözlemlerde gözlemciler öğretim faaliyetlerine, öğrencilerin verdikleri tepkilere (öğrenme güçlüğü, kavram yanılgısı gibi) dikkat ederler ve dersin etkililiği ile ilgili olabildiğince ayrıntılı veri toplarlar (Stepanek, Appel, Leong, Mongan ve Mitchell, 2007; Takahashi ve Yoshida, 2004). Grup üyeleri isterse grup dışından eğitimcileri de (öğretmen, akademisyen, idareci vb.) derse davet edebilirler (Doig ve Groves, 2011). Gözlenen öğretmenin ve dersin içeriğinin amacına ulaşıp ulaşmadığını öğrenmek için uygulama tamamlandıktan kısa süre sonra yansıtma toplantıları yapılır (Fernandez ve Yoshida, 2004).

Yansıtma toplantısında araştırma dersine yönelik geri bildirimler verilir, dersin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için öneriler sunulur. Toplantı mümkünse araştırma dersinin yapıldığı sınıfta ve derse ilişkin gözlemleri daha rahat hatırlayabilmeleri için uygulama gününde yapılır (Stepanek vd., 2007). Yansıtma toplantısında ilk söz

genellikle dersi uygulayan öğretmene verilir. Öğretmen uygulama sürecinde karşılaştığı zorlukları ve derse ilişkin görüşlerini paylaşır (Takahashi ve Yoshida, 2004). Öğretmenler, gözlem ve kayıtlara dayanarak, ders planının ve uygulama sürecinin güçlü ve zayıf yönlerini tartışır ve önerilerde bulunur. Yansıtma toplantılarındaki tartışmaların odağı dersi işleyen öğretmen değil, araştırma dersinin kendisidir. Yansıtma tartışmalarının ardından dersin geliştirilmesine yönelik sonuçlar genellikle danışman tarafından özetlenir (Takashi ve Yoshida, 2004). Bu süreç genellikle dersi uygulayan öğretmen tarafından yönetilir (Doig ve Groves, 2011). Grup üyeleri yansıtma sonucunda elde ettikleri sonuçlara bağlı olarak, araştırma dersini yeniden düzenlemeyi ve uygulamayı tercih edebilir (Stepanek vd., 2007). Bu aşama bir sonraki dersin ikinci kez planlamasını kapsar. Ayrıca ikinci ders planının kim tarafından uygulanacağı da belirlenir. Böylece grup üyeleri ilk uygulama neticesinde elde edilen bilgiler için doğrudan uygulama fırsatı yakalamış olurlar (Fernandez ve Yoshida, 2004). Bu modelde süreç bir defada tamamlanamamakta ve döngü şeklinde devam etmektedir (Lewis ve Hurd, 2011). Ders imecesinde öğretmenler, mesleklerine bir araştırmacı gözüyle bakmaktadır. Ders imecesi öğretmenlerin süreç içerisinde "daha iyi nasıl öğrete bilirimi" keşfederek öğrendikleri bir modeldir.

Ders imecesi çalışmaları ağırlıklı olarak öğretmen adayları ile ve İngilizce, Matematik gibi derslerde yapılmıştır. Ülkemizde de ders imecesiyle ilgili çalışmaların matematik branşında yoğunlaştığı görülmektedir (Aslan ve Özmantar, 2022; Bilge ve Dede, 2020; Didiş Kabar ve İnan Tutkun, 2021; Egemen, 2021; Koçak, Soylu ve Hayat, 2021; Kuduz ve Saygı, 2022). Ders imecesinin Fen Bilimleri öğretmenleri ile yürütüldüğü çalışmaların sayısı azdır. Bu araştırmanın öğretmen adayları ile değil de öğretmenlerle yapılmış olması araştırmayı ayrıca önemli kılmaktadır. Ayrıca araştırma, öğretmenlerin öğretim eksikliklerini süreç içerisinde görmesine ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağı düşünüldüğünden önemli görülmektedir. Araştırmadan elde edilen veriler fen öğretiminin kalitesini arttırabilir ve ders imecesi modelinin ülkemize uyarlanmasına katkı sağlayabilir. Ders imecesi uygulamalarının az olması, öğretmenlerin ders imecesi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları veya bu model hakkında farkındalıklarının az olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durumlar değerlendirildiğinde, ders imecesi üzerinde daha fazla araştırma yapmak alan yazına önemli katkılar sağlayacaktır. Ders imecesi modelinin Fen Bilimleri dersinde nasıl uygulanabileceği, uygulanmanın öğretmen ve öğrenciler üzerindeki etkileri, uygulanmaya yönelik öğretmen görüşleri üzerinde araştırma yapılması gereken önemli konular olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmanın amacı; mevcut mesleki gelişim araştırmalarından farklı olarak, öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmeye yönelik bir model olan ders imece-

sini fen bilimleri öğretmenleri ile uygulamaktır. Ayrıca Fen Bilimleri dersinde, ders imecesi modelini uygulanmanın öğretmenlere sağladığı katkıları, yaşanılan zorlukları incelemek araştırmanın amaçları arasındadır. Uygulama sonrasında ders imecesinin etkililiği ve verimliliği, ders imecesini uygulayan öğretmenler tarafından değerlendirilmiştir. Çalışmada fen eğitimi üzerinde çalışan araştırmacılara, öğretmenlere ve öğretmen adaylarına ders imecesini tanıtmak da amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmanın modeli eylem araştırmasıdır. Bu modelin seçilme nedeni, mevcut ve geliştirilmesi gereken bir durumla ilgili kişilerin, doğrudan araştırmacı olarak çalışmasını gerektiren bir araştırma türü olmasıdır. Eğitimdeki eylem araştırmalarına öğretmen araştırması da denilmektedir (Ocak ve Akkaş Baysal, 2020). Eylem araştırması, problemi belirleme, plan yapma, planı uygulama, gözlem yapma ve değerlendirme/yansıtma süreçlerini temel alır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep, Şehitkâmil ilçesinin farklı devlet okullarında görevli dört Fen Bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılı güz döneminde yürütülmüştür. Katılımcılar, kriter (ölçüt) örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu kriterler, aynı branş öğretmenleri olması, 10 yıl ve üzerinde mesleki tecrübeye sahibi olması, iletişiminin kuvvetli olması ve daha önceden ders imecesine katılmamış olmasıdır. Katılımcıların ikisi (%50) erkek, ikisi (%50) kadın olup üçü (%75) lisans, biri (%25) yüksek lisans mezunudur. Katılımcılardan ikisi 11-15 yıllık, biri 16-20 yıllık ve biri 21 ve üstü kıdeme sahiptir.

Araştırmacının Rolü: Araştırmacı, 14 yıllık kıdeme sahip Fen Bilimleri öğretmeni olup, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet ortaokulunda çalışmaktadır. Araştırmacının ders imecesiyle ilgili bilgi ve tecrübesi mevcuttur. Araştırmacı, ders imecesinde koordinasyonu ve çalışmanın idaresini üstlenmiş, öğretmenlerin iş birliği içinde ders planlarını yapmalarına rehberlik etmiş, dersleri gözlemlemiş ve kayıt altına almış, çalışmaların grupça değerlendirilmesini sağlamıştır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları; ders planları, gözlem formları, kamera kayıtları, kazanım testleri, günlükler ve yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Veri toplama sürecinde birden fazla veri toplama aracı ve veri toplama yöntemi kullanılarak metodolojik çeşitlendirilme (triangulation) sağlanmıştır.

Ders planları, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımlar ve açıklamalar doğrultusunda, 5E öğrenme modeline göre ve katılımcıların iş birliği ile hazırlanmıştır. Ders planları, katılımcılar için hem bir veri toplama aracı hem de araştırmanın sürecini takip edebildikleri önemli bir rehber niteliğindedir.

Ders gözlem formu, Kandemir'in (2019) doktora tezinden, araştırmacıdan izin alınarak, Fen Bilimleri dersine uyarlanmıştır. Araştırmacı öğretmen ve öğrencilere yönelik gözlemlerini ders gözlem formuna not etmiştir. Gözlem formunda öğretmenin alan hakimiyeti, anlatım şekli, kavramlar arası ilişki kurması, öğrencilerin ilgisini çekme, sınıf hakimiyeti, öğrencilerin derse ilgisi, katılımı gibi birçok veri yer almaktadır.

Kamera kayıtları ile her bir öğretmenin araştırma dersi video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Kamera kayıtları izlenerek dersin değerlendirilmesi yapılmış ve bir sonraki ders planı hazırlanmasında bu kayıtlardan yararlanılmıştır.

Kazanım Testleri, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, kazanımlara göre hazırlanmış, çoktan seçmeli testlerdir. Bu testler öğrencilerin zorlandıkları konuları tespit etmek amacıyla tercih edilmiştir.

Günlükler, araştırmacının düşüncelerini, gözlemlerini ve yorumlarını not etmek için kullanılmıştır. Araştırmacı günlüklerine çalışmaların gününü ve saatlerini, karşılaşılan zorlukları, toplantı öncesi ve sonrasında yapılan hazırlıkları, değerlendirmelerini ve önerilerini de dâhil olmak üzere birçok veri kaydetmiştir.

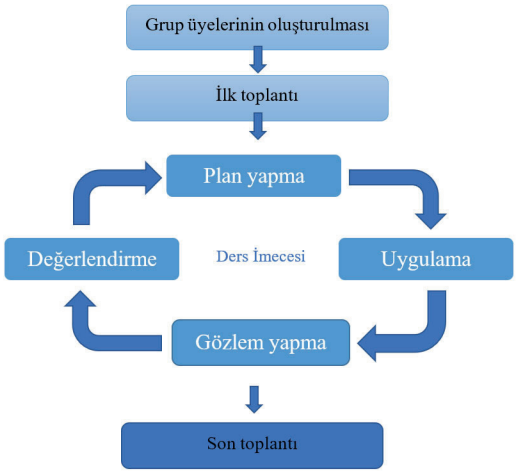
Yarı yapılandırılmış görüşme formu, uygulama sonunda katılımcıların ders imecesi hakkındaki duygu, düşünce ve önerilerini almak amacıyla hazırlanmıştır. Görüşme formu geçerliliği için iki alan uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanı tarafından görüş alınmıştır.

Araştırma Süreci

Veri toplama süreci, grup üyelerinin oluşturulması, araştırmanın ilk toplantısı, ders imecesi döngülerinin gerçekleştirilmesi ve araştırmanın son toplantısı aşamalarından oluşmaktadır (Şekil 2). Uygulamadan önce katılımcılarla yapılan yüz yüze görüşmede araştırmanın amacı, nasıl yürütüleceği, katılımcılardan beklenenler, katılımcıların sorumlulukları hakkında bilgiler verilmiştir. Ayrıca katılımcılara ders imecesi ile ilgili yapılmış ulusal ve uluslararası bazı çalışmalar hakkında bilgiler verilmiştir. Araştırmanın ilk toplantısı yaklaşık bir buçuk saat sürmüştür. Ders imecesinin katılımcıların çalıştığı üç farklı ortaokulda gerçekleştirilmesine karar verilmiştir.

Şekil 2

Araştırma Süreci



Ders imecesi için katılımcılar 8. sınıf Fen Bilimleri dersi DNA ve Genetik Kod ünitesini seçmiştir. Bu ünitenin seçilme nedeni, DNA ve Genetik Kod ünitesinin öğrencilerin öğrenmede zorlandığı konuları içermesidir. Öğrenciler, araştırma dersleri öncesinde, öğretmenleri ve araştırmacı tarafından bilgilendirilmiş, araştırıcının neden sınıfta olduğu, dersi neden kayıt altına aldığı, öğrencilerin bu süreçte ne yapması gerektiği ve yürüttüğü çalışmanın genel özellikleri açıklanmıştır. Araştırma dersleri iki ders saati (80 dakika) sürmüştür. Üçüncü araştırma dersinin değerlendirme/yansıtma toplantısı Covid 19 salgınının artması nedeniyle Zoom üzerinden çevrimiçi gerçekleştirilmiştir. Salgının artması ve okulların kapanması nedeniyle son öğretmen uygulama yapamamış ve ders imecesi üç döngüde tamamlanmıştır.

Son olarak Zoom üzerinden odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın son toplantısında tüm katılımcılar ve bir alan uzmanı da dış katılımcı olarak bulunmuştur. Araştırmacı toplantının yürütücülüğünü üstlenmiştir.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmacı, çalışmanın geçerliliğini arttırmak ve mümkün olduğu kadar çok veri toplamak için araştırma ortamında uzun süre bulunmuş ve süreci iyi gözlemlemeye çalışmıştır. Araştırma süresince düşüncelerinin doğruluğu uzmanlardan ve meslektaşlarından görüş almıştır. Çalışmanın sağlıklı ve sorunsuz geçmesi için mümkün olduğunca uygun ortamlar sağlamaya çalışmıştır. Çalışma kendi içerisinde bütünlük oluşturması için ders imecesinin uygulama basamaklarına uyulmuştur. Böylece elde

edilen bulgulardan güvenilir çıkarımlar elde edilmeye çalışılmıştır (transfer edilebilirlik). Araştırmacı, sürece tarafsız yaklaşmaya dikkat etmiştir. Veri toplama araçlarının geliştirilmesinde ve kullanılmasında alan uzmanlarından ve meslektaşlarından yardım almıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için çeşitli veri kaynakları ve farklı yöntemler kullanarak veri çeşitlemesi (triangulation) yapılmıştır. Araştırmaya başlamadan önce ayrıntılı bir alan yazın taraması yapılmıştır. Bu çalışmaya benzer yurt içi ve yurt dışında yapılmış çalışmalar incelenmiştir. Araştırmanın başından sonuna kadar araştırmacı ile katılımcılar, uygulamaları ve ders imecesinin değerlendirilmesini birlikte yapmışlardır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler eş zamanlı olarak analiz edilmiştir. Alan yazında sistematik analitik analiz yaklaşımı olarak ifade edilmektedir (Gürgür, 2016). Analiz sürecinde; toplanan veriler gözden geçirilmiş, veriler arasında benzerlikler/çelişkiler ortaya konmaya çalışılmıştır. Veriler sınanmış ve verilerden süreci ileriye taşıyacak eylemlere dayanak oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama araçlarındaki çeşitlilik verilerin analizinde de çeşitli yöntemlerin kullanılmasını gerekli kılmıştır.

Ders planları ve kamera kayıtları doküman incelemesiyle ve tüm öğretmenlerin katılımı ile analiz edilmiştir. Ayrıca gözlem formları, günlük notları da doküman incelemesi yöntemiyle incelenmiş ve önemli görülen verilerden bazıları, söylenilenlerden alıntılar yapılarak betimsel bir yaklaşımla okuyucuya aktarmıştır. Kazanım testlerinde yer alan sorular öncelikle kazanımlarla ilişkilendirilmiştir. Kazanım testleri araştırma dersleri sonunda uygulanmış ve analiz edilmiştir. Testlerin analizinde betimsel istatistiklerden yararlanılmış, soruların çözülme oranları ve zorluk indeksleri hesaplanmıştır. Son toplantı kayıtları öncelikle yazılı metin haline dönüştürülmüş ve betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Öğretmen görüşlerinden uygun olan veriler seçilerek veri özetlemesi ve devamında veri kodlaması yoluna gidilmiştir. Ders imecesi hakkındaki öğretmen görüşleri ile ilgili kodlar belirlendikten sonra benzer kodlar aynı kategori altında, benzer kategoriler de aynı tema altında toplanmaya çalışılmıştır.

Etik

Uygulamadan önce Kilis 7 Aralık Üniversitesinin Etik Kurulundan izin alınmış (08.09.2020 tarih, 2020/24 toplantı sayı ve Karar:3) ve Millî Eğitim Bakanlığının https://ayse.meb.gov.tr/basvurudev/ internet adresinden başvuru yapılmıştır. Uygulamadan önce katılımcılarla yapılan yüz yüze görüşmelerde araştırmanın amacı, nasıl yürütüleceği, katılımcılardan beklenenler, olası riskler, çalışmadan çekilme hakkı, katılımcıların gizliliği gibi konular hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmanın ilk toplantısında tüm katılımcılardan araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına, uygulama

sürecinde elde edilecek verilerin bu araştırmada kullanılacağına ve kimlikleri gizli kalmak şartıyla ses ve görüntü alınacağına dair imzalı katılım beyanı alınmıştır.

Bulgular

Ders imecesinin uygulanması ve değerlendirilmesine yönelik farklı veri toplama araçlarından elde edilen bulgular sırasıyla ve birbirleri ile ilişkilendirilerek sunulmuştur.

Araştırmanın İlk Toplantısı- Öğretmenlerle Görüşme

Genel olarak tüm katılımcılar ders imecesi çalışmasına olumlu görüş bildirmiştir. Ders imecesinin öğretmenler arasında iletişimi güçlendireceği, tecrübe paylaşımı sağlayacağı, öğretmenlerin mesleki gelişimini olumlu yönde etkileyeceği, öğrenmeyi kolaylaştıracağı şeklinde olumlu düşünceler belirlenmiştir. Fakat, öğretmenlerin bir araya gelmesinin güç olacağı, kamera kaydı ile gözetim altında olacaklarından endişe duyacakları, uzun süreceği ve okulların fiziki şartlarının farklı olmasından dolayı uygulamada problemler yaşanabileceği de katılımcıların ders imecesine karşı olumsuz düşünceleridir. A öğretmen çalışma ile ilgili olumsuz görüş olarak *"Ders imecesi modelinin uygulanmasının çok fazla zaman alacağını düşünüyorum…Ders programlarımız ve okullarımız farklı olduğu için bir araya gelmek zor olabilir, bu nedenle çalışmada zaman konusunda sorun yaşayabiliriz"* şeklinde ifade etmiştir.

Birinci Ders Planının Oluşturulması: Günlük plan çalışmanın hem temelini hem de düzenli bir şekilde yürümesini sağlamıştır. Birinci ders planı MEB'in 8. sınıf öğretim programı ünitelendirilmiş yıllık plana uygun hazırlanmıştır. Günlük planda, kazanımlar, konuyla ilgili kavramlar, yöntem ve teknikler, kullanılacak araç-gereçler, ilgili açıklamalar, etkinlikler, anlatılacak konunun özeti, ölçme-değerlendirme bölümlerine yer verilmiştir. Günlük plan DNA ve Genetik Kod ünitesinin üç kazanımına (1- *Nükleotid, Gen, DNA ve Kromozom kavramlarını açıklayarak aralarındaki ilişkiyi açıklar*. 2- *DNA'nın yapısını model üzerinde gösterir*. 3- *DNA'nın kendini nasıl eşlediğini ifade eder*.) göre hazırlanmıştır. Ders planı hazırlanırken, öğretmenler kazanımların öğretimi için gereken süre, kullanılacak materyaller, zorlanılan konulara daha fazla zaman ayrılması, materyal seçiminde okulların fiziki şartlarının dikkate alınması konularında iş birliği içerisinde çalışmışlardır. Ayrıca öğretmenler kendi derslerinde kullandıkları yöntem, materyaller, yardımcı kaynaklar, ölçme değerlendirme konularında da paylaşımlarda bulunmuşlardır. Öğretim programı dışında kalan konulara girilmemesi gerektiği vurgulanmıştır.

Birinci Araştırma Dersi: İlk ders planı N öğretmen tarafından uygulanmıştır. Araştırmacının ders sürecinde tutuğu notlar ve gözlem formunda yer alan verilere göre; öğrencilerin klasik sınıf modeli denilen arka arkaya oturma düzenine göre sıralandığı, sınıfta etkinlik yapmak için boş bir alan bırakılmadığı, sınıf duvarlarında etkinlik-ça-

lışmalar bulunmadığı, sınıfın temiz, açık ve havalandırılmasının yeterince sağlandığı belirlenmiştir. N öğretmen ders kitabını etkileşimli (akıllı) tahtada yansıtıp buna göre dersini işlemiştir. N öğretmen tahtaya bazen konuyla ilgili şekiller çizmiş ve ilgili kavramları yazmıştır. Öğrenciler genellikle pasif dinleyici olmuş ve derse katılım pek fazla gerçekleşmemiştir. Öğretmen bazen öğrencilere sorular sorarak gelen cevaplara göre konuyu tekrar etmiştir. N öğretmen sınıf yönetiminde olumsuzluk yaşamamıştır. Öğrenciler kendilerini ifade etmekte zorlanmamışlardır. N öğretmen, ders süresince öğrencilerin defterlerine not aldırmamıştır. Ders bitiminde öncesinde hazırladığı ve çoğalttığı ders notlarını öğrencilerle paylaşmıştır.

Tüm yansıtma toplantılarında araştırma derslerine ait video ders kayıtları, gözlem formları, kazanım testleri sonuçları ve günlük notları öğretmenlerle paylaşılmıştır.

Birinci Araştırma Dersinin Değerlendirilmesi: Değerlendirmelere göre; kavramların vurgulanması, daha fazla somut modeller, görseller, araçlar kullanılması, derslerin daha fazla öğrenci merkezli işlenmesi, konuların ve kavramların daha önceki konularla ilişkilendirilmesi, kavram öğretiminde analojilerden yararlanılması, tahtayı daha etkili kullanılması konularında kararlar alınmıştır. Kazanım testleri sonuçlarına göre öğrencilerin gen ve kromozom kavramlarını tam olarak öğrenemedikleri ve DNA'nın kendini eşlemesi (Kazanım 3) konusunu tam anlamadıkları tespit edilmiştir.

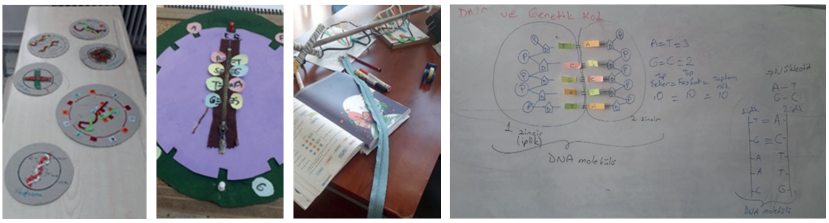
İkinci Ders planının Oluşturulması: İkinci planda, kavramların daha iyi anlaşılması için sınıfa DNA modeli ve DNA'nın kendini nasıl eşlediğinin somutlaştırılması için fermuar getirilmesine karar verilmiştir. Ayrıca okul fiziki şartları da göz önüne alınarak ders işleme yöntem-teknikleri yeniden belirlenmiştir. E öğretmen, DNA'nın kendini eşlemesi konusunu öğretiminde kullandığı etkinliği öğretmenlerle paylaşmıştır. Derste özellikle öğrencilerin birinci uygulamada zorlandıkları gen ve kromozom kavramları ve DNA'nın kendini eşlemesi konularının öğretimine yoğunlaşmak gerektiği kararı alınmıştır. Uygulama yapılacak okulda etkileşimli tahta olmadığından daha fazla model ve araçlardan (DNA modeli, fermuar) yararlanılması gerektiği ifade edilmiştir. Öğretmenlerin düşünce ve fikirleri doğrultusunda ikinci plan hazırlanmıştır.

İkinci Araştırma Dersi: İkinci ders planı E öğretmeni tarafından uygulanmıştır. Araştırmacının ders sürecinde tutuğu notlar ve gözlem formunda yer alan veriler şu şekildedir: Sınıf klasik oturma düzenine göre ayarlanmış, aydınlık ve ferah düzenlenmiştir. Sınıfta etkileşimli tahta ve projeksiyon yoktur. E öğretmen geçmiş yıllardaki konuları hatırlatarak derse giriş yapmıştır. Her kavram ve konu sonunda en az birkaç öğrenciye soru sorulmuş ve daha sonra konuya devam edilmiştir. Öğrencilere defterlerine notları yazmaları için kısa süreli zaman (3-4 dakika) ayrılmıştır. Öğretmen konuyla ilgili kavramları tek tek tahtaya yazıp vurgulayarak anlatmıştır. DNA'nın

kendini nasıl eşlediğini ve DNA'nın yapısını sınıfa fermuar getirerek analoji ve modelleme yoluyla anlatmıştır. E öğretmen tahtaya çizim yaparak ve konu bitiminde tahta üzerinde yapıştırma kağıtlarıyla yaptığı etkinlik (Bkz. Görsel 1) ile ders işlemiştir. Bazı etkinliklerde öğrenci katılımı sağlanmasına rağmen ağırlıklı ders anlatımı, sunuş yoluyla düz anlatım yöntemi kullanılmıştır.

Görsel 1

Ders İmecesi Uygulama Aşamasında Öğrenciler Tarafından Geliştirilen Bazı Modeller ve Sınıf İçi Etkinlik Örneği



İkinci Araştırma Dersinin Değerlendirilmesi: E öğretmenin konuyu geçmiş yıllardaki konuları hatırlatarak ilişkilendirmesi, DNA, kromozom gibi kavramlara vurgu yapması, sınıf hakimiyeti, kâğıt yapıştırma etkinliği, fermuar etkinliği olumlu yönler olarak değerlendirilmiştir. Ancak, konuyu işlerken DNA modelinden daha fazla yararlanması, öğrencilere daha fazla soru sorarak söz vermesi gerektiği belirtilmiştir. E öğretmenin sınıfında etkileşimli tahta olmamasının yarattığı olumsuzluk ifade edilmiştir. Ancak, dersleri çoğunlukla etkileşimli tahtaya bağlı kalarak yapılan öğretim faaliyetlerinin verimsizliği konusunda A öğretmen özeleştiride bulunmuştur. A öğretmen: *"E öğretmenin etkinlikleri çok güzel, ben bazen akıllı tahtaya fazlasıyla bağlı kalıyorum, böyle olunca bazen etkinliklere fazla zaman ayıramıyorum"* şeklinde ifade etmiştir.

E öğretmen tarafından yapılan etkinlik diğer katılımcılar ve araştırmacı tarafından beğenilmiş ve diğer öğretmenlere de örnek teşkil etmiştir. Bununla ilgili olarak; N öğretmen: *"E öğretmenin derste öğrencilerle yapıştırma kağıtlarını kullanarak DNA modelini yapmaları çok güzel bir uygulama oldu, hiç aklıma gelmemişti, fotoğrafını aldım ve bundan sonra kendi derslerimde de bu etkinliği yapacağım"* şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılar E öğretmeni değerlendikten sonra kazanım testleri sonuçları değerlendirilmiştir. Kazanım Testi 1'in madde güçlük indekslerine göre öğrencilerin birinci ve ikinci kazanımları iyi anladığı söylenebilir. Kazanım Testi 2 madde güçlük indekslerine göre bazı öğrencilerin DNA'nın eşlenmesi, DNA yapısını model üzerinde gösterme kazanımlarında zorlandığı görülmüştür.

Üçüncü Ders Planının Oluşturulması: Üçüncü plana farklı ders işleme yöntemleri, etkinlikler ve araçlar eklenmiştir. Kazanım kavrama testleri sonuçlarına göre tespit

edilen eksiklerin tamamlanması açısından DNA modeli, DNA'nın kendini nasıl eşlediğinin somutlaştırılması için sınıfa fermuar getirilmesi, geçmiş yıllarda öğrencilerle beraber hazırlanan konuyla ilgili modeller, muz DNA izolasyonu deneyi, belge kamera kullanılmasına karar verilmiştir.

Üçüncü Araştırma Dersi: Ders planı Z öğretmen tarafından uygulanmıştır. N öğretmen ve araştırmacı bu derse gözlemci olarak katılmışlardır. Araştırmacının tuttuğu notlar ve ders gözlem formu ile elde ettiği bazı veriler şu şekildedir: Sınıf klasik oturma düzenine göre hazırlanmıştır. Pandemi dolayısıyla öğrencilerin katılımının az olduğu (10 öğrenci) görülmüştür. Sınıfta etkileşimli tahta bulunmaktadır. Z öğretmen belge kamera kullanarak ders işlemiştir. Hazırlanan etkinlikler, renkli kartonlar üzerine çizilmiş konuyla ilgili kavramlar, modeller, muz DNA izolasyonu deneyi, atık maddelerden yapılmış kromozom ve DNA modelleri, dersi oldukça etkili hale getirmiştir. Z öğretmenin alanına hâkim olduğu, önceki yıllarda görülen konularla ilişki kurduğu, öğrenci seviyelerine uygun dersi vermeye çalıştığı ve birçok öğrencinin derse aktif katılmasını sağladığı tespit edilmiştir. Ders anlatımı esnasında aynı kavramlar çok kez tekrar edilmiştir. Tahtada ara sıra bazı çizimler de yapılmıştır. Not almak isteyen öğrencilere, kısa ve ilişkili cümleler olacak şekilde, defterlerine yazmaları için zaman verilmiştir.

Üçüncü Araştırma Dersinin Değerlendirilmesi: Araştırmacı, Z öğretmenin dersinde kullandığı model ve görsellerin, bazılarını kendisinin evde hazırlamış olduğunu, bazılarının ise geçmiş yıllarda öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmalar olduğunu belirtmiştir. Z öğretmenin daha önceki yıllarda kullandığı yöntemler ve materyaller öğretmenlerin hem ilgisini çekmiş hem de beğenilerini kazanmıştır. Üçüncü araştırma dersinde yöntem ve materyal çeşitliliği dersin planlama aşamasındaki amaçlarına ulaşmasını sağlamıştır. Öğretmenler iş birliği ile etkili bir plan yapmış ve bu ders planı Z öğretmeni tarafından uygulanabilmiştir. Bu araştırma dersinde, Z öğretmen konular arasında ilişki kurmaya çalışmış, öğrencilerin derse aktif katılımını farklı etkinliklerle sağlamıştır.

N öğretmen: *"Z öğretmenin çalışmalarının çok güzel, etkileyici ve verimli olduğunu, Z öğretmenden etkinliklerini bizimle paylaşmasını istiyoruz"* ifadesini kullanarak bu çalışmanın güzel taraflarından birini de ortaya koymuştur.

Z öğretmen: *"Her zaman çalışma ve deneyimlerini paylaşabileceğini ve bundan memnuniyet duyacağını"* da belirtmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenlere de DNA izolasyonu deneyini nasıl yapıldığını anlatmıştır.

Kazanım testleri değerlendirme sonuçlarına göre öğretmenin ders yöntem-tekniklerini çeşitlendirmesinin, model görsellere ağırlık vermesinin, öğrenci katılımını arttırmasının öğrencilerin zor konular anlamasına yardımcı olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın Son Toplantısı

Görüşme formunda yer alan sorulara göre bulgular aşağıda sunulmuştur.

1-Ders imecesi ile ilgili veya buna benzer bir çalışma içerisinde bulundunuz mu?

Katılımcılardan Z ve E öğretmen böyle ya da benzer bir çalışmada bulunmadığını ifade etmişlerdir. N öğretmen: *"Lisans eğitimini alırken sınıflara girip ders anlatan öğretmeni sadece gözlerdik, başka bunun gibi ya da buna benzer bir çalışma içerisinde bulunmadım"* şeklinde ifade etmiştir. A öğretmen: *"Ders imecesi gibi bir çalışma içerisinde bulunmadım fakat lisans eğitimini alırken sanki buna benzer bir çalışma olan mikro eğitim adı altında sınıfta ders anlatıp bunu da videoya çekiyorduk, daha sonra sınıfta hoca ve sınıf arkadaşlarıyla değerlendirilmesini yapardık"* şeklinde ifade etmiştir.

2- Ders imecesinin mesleki gelişiminize etkisi konusunda fikirleriniz nelerdir?

Katılımcılar, ders imecesinin tecrübe aktarımı, hatalarını ve eksiklerini görme, daha iyi bir ders anlatım yöntemi bulma gibi katkılar sunduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar, ders imecesinin farklı ders anlatım yöntemlerini keşfetmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Katılımcılara göre ders imecesinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkisi: Ders imecesi öğretmenlerin (1) iletişim becerilerini arttırır, (2) iş birliği yapmalarını sağlar, (3) eksiklerini görme imkânı verir, (4) farklı öğretim yöntem ve tekniklerini keşfetmelerini sağlar, (5) aktif olmalarını sağlar ve (6) eleştirilere açık olunmalarını sağlar (Tablo 1).

3- Derslerin kayıt altına alınması ve meslektaşlarınızla değerlendirilmesi konusundaki düşünceleriniz nelerdir?

Katılımcılar, bu konu ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşler bildirmişlerdir. Katılımcılar, kendilerini gözlemleme ve değerlendirme fırsatı bulduklarını, eksikliklerini görebildikleri, bilgi ve tecrübelerini meslektaşları ile paylaşabildiklerini ve bundan mutlu olduklarını, olumlu görüş olarak bildirmişlerdir. Derslerin kaydedilmesine yönelik olumsuz görüşler ise kayıt esnasında kendilerini rahatsız hissettiklerini, öğrencilerin ve kendilerinin olduğundan farklı davrandıklarını, ders akışını bozduğunu, derslerine ve özel hayatlarına müdahale ediliyor hissettiklerini ve iş yüklerini arttırdığını ifade etmişlerdir. Ayrıca derslerin bir iki defa kaydedilmesinde bir sakınca olmayacağını ifade eden öğretmenin görüşünün aksine, iki öğretmen dersler sürekli kayıt altına alınırsa bu duruma alışılabileceğini ifade etmiştir (Tablo 1).

4- Derslerin kayıt altına alınması ve izlenmesinin öğrenciler açısından ne gibi sonuçları olabilir?

Katılımcılara göre hukuki sıkıntılara yol açabilir. Öğrencilerin özel hayatının ihlaline, dikkatinin dağılmasına, hata yapar mıyım korkusu yaşamalarına, olduğundan farklı davranmalarına ve öğrencilerin kaygılarının artmasına neden olabilir. Ayrıca ders kayıtlarını izleyen öğretmenlerin, öğrencileri hakkında düşüncelerinin değişebi-

leceği de katılımcılar tarafından ifade edilen bir başka konudur. Katılımcılar, öğrencilerin zamanla derslerin kayıt altına alınması sürecine alışacağını ve sınıf ortamında tekrar doğal davranmaya başlayacaklarını ifade etmişlerdir (Tablo 1).

5-Ders imecesinin uygulanabilirliği ile ilgili fikirleriniz nelerdir?

Ders imecesinin yeniliğe açık, çalışkan öğretmenler tarafından uygulanma olasılığının daha yüksek olacağı ifade edilmiştir. Ancak ders imecesinin uygulanabilmesi için öncelikle öğretmenlerin bu çalışma ya da benzeri çalışmalara ikna edilmesi ve hazır olması gerekir. Gönüllü öğretmenlerin katılımının ders imecesine daha çok katkı sağlayacağı belirtilmiştir. Ayrıca katılımcılar, ders imecesi yapılacak zamanın ayarlanmasına, planlı ve düzenli olunması gerekildiğine, ders imecesinin her kazanım üzerinde uygulanmasının gerekmeyeceğine ve öğrencinin de süreçte zorlandığına dikkat çekmişlerdir. Katılımcılar önemli bir sorun olarak çalışmaların çok zaman aldığını, öğretmenlerin ders programlarını ayarlamanın zor olacağını ifade etmişlerdir. Katılımcılara göre ders imecesi tüm eğitim kademelerinde ciddiye alınır ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenirse uygulanabilir (Tablo 1).

6-Ders imecesinin daha verimli olması açısından tavsiyeleriniz neler olabilir?

Katılımcılar, zümreler arasındaki iş birliğinin daha çok arttırılmasını, hatta diğer zümrelerin konuyla ilgili yerlerde sürece dahil edilmesi gerektiğini önermişlerdir. Ayrıca katılımcılara göre öğrencilerin ve öğretmenlerin motive edilmesi, ders kaydı yapılırken teknik donanıma daha çok önem verilmesi gerektiği, ders imecesinin genellenebilirse daha verimli olacağı şeklinde tavsiyeler vermiştir (Tablo 1).

7-Ders imecesinin hizmet içi eğitim seminerlerinde (eylül, kasım, nisan, haziran) bir uygulama olarak kullanılabilir mi?

Katılımcılardan bazıları ders imecesinin hizmet içi eğitim seminerlerinde (eylül, kasım, nisan, haziran) yapılabileceğini ifade ederken, bazı katılımcılar yapılmaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Yapılabilir diyen katılımcılar, ders imecesinin çalışmanın amacı ve gerekliliği konusunda öğretmenler ikna edilirse ve motive edilirse uygulanabileceğini belirtilmiştir. Yapılmaması gerekir diyen katılımcılar ise daha çok ilgisiz öğretmenlerin fazlalığı, yeniliğe açık olmayan öğretmenlerin varlığı, önemli bir çalışmanın dar zamana sığdırılmasının doğru olmayacağını ifade etmişlerdir (Tablo 1).

8- Ders imecesinin uygulamasında kendinizi nasıl hissettiniz?

Katılımcılar süreçten keyif aldıklarını, mutlu olduklarını, başlangıçta kaygı duyduklarını ifade etmişlerdir (Tablo 1).

Elde edilen bulgulara göre oluşan tema, kategoriler ve örnek ifadeler incelendiğinde ders imecesinin öğretmenlere çok yönlü katkı sağladığı, olumlu ve olumsuz yönlerinin de olduğu söylenebilir. Ders imecesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine, iletişim becerilerine, iş birliği yapmalarına, eksiklerini görmelerine, aktif ve eleştirilere açık olmalarına katkı sağlamaktadır. Dersin akışını bozması, öğretmenlerin iş

yükünü arttırması, öğrencilerin dikkatini dağıtması, öğrencileri kaygılarını arttırması ise ders imecesinin olumsuz yönleri olarak değerlendirmiştir. Katılımcılara göre ders imecesi, özverili, gönüllü, yenilikçi, çalışkan öğretmenlerle uygulanabilir. Ancak ders imecesinin uygulanabilmesi için planlı olunmalı, öğretmenlerin ön yargılarını ortadan kaldırmak için bilgilendirilmeli ve bakanlık tarafından desteklenmelidir.

Tablo 1

Katılımcıların Ders İmecesine Yönelik Düşünceleri

Tema	Kategori	Kategorilere yönelik örnek ifadeler
Mesleki gelişim	İletişim	E öğretmen: *"Zümrelerimle bilgilerimizi paylaşma ve tartışma imkânı buldum".*
	İş birliği	Z öğretmen: "*Birbirimize tecrübelerimizi aktarmamız gerekir, çok istiyordum meslektaşlarımla tecrübe paylaşımı yapmayı"*
	Eksiklerini görme	A öğretmen: "*Mesleki yönden eksiklerimin çok olduğunu gördüm… Böyle bir çalışmanın olumlu taraflarından biri kendimi gözleme imkânı buldum".*
	Farklı öğretim yöntemleri keşfetme	A öğretmen: *"Diğer meslektaşlarımızın derslerini izleme fırsatı bulduğumuzda daha farklı ve etkili ders anlatım yöntemleri olduğunu görme şansımız oluyor"*
	Aktif olması	Z öğretmen*: "Derslerin kayıt altına alınması ve sonrasındaki değerlendirmelerde sürekli bulunuyor olmamız aktif bir çalışma olacağını göstermektedir".*
	Eleştirilere açık olma	A öğretmen: *"Öncelikle olumlu tarafı, benden daha deneyimli öğretmenlerin beni değerlendiriyor olması, fikir beyan etmelerini oldukça faydalı buluyorum".*
Olumsuz görüşler	Dersin akışını bozması	N öğretmen: *"Kamera kaydının sürekli olması dersimin akışını bozacağını düşünüyorum. Eğitim öğretimi aksatır diye düşünüyorum".*
	İş yükü	N öğretmen: *"Bana göre eğer bu çalışma daimî hale getirilirse iş yükümüz artacaktır diye düşünüyorum, yetiştirmemiz gereken bir müfredat var".*
	Öğrencilerin dikkatini dağıtması	E öğretmen: *"Derste farklı bir öğretmenin ve dersin kayıt altına alınması öğrencilerin dikkatini dağıttı…".*
	Kaygı	N öğretmen: *"Bazı öğrenciler kayıt var iken, yanlış bir şey der miyim, sonra izlenirse ne olur, öğretmen ne der gibi düşüncelerle dersi geçiriyor".*

Uygulanabilirlik	Özveri/gönüllülük	N öğretmen: *"Gönüllü öğretmenler uygulayabilir, herkes uygulamak istemeyebilir".*
	Genelleme yapılması	A öğretmen: *"Fakat eğer Millî Eğitim üzerinde durur ciddiye alırsa herkes uygular".*
	Planlı olma	E öğretmen: *"Öğretmenlerin buna hazır olması gerekir. Sonuçta bunu yürütecek olan öğretmenlerdir. Fakat bir de bizim de yetiştirmemiz gereken programımız var bu tür çalışmanın planlı, düzenli olması gerekir".*
	Yenilikçi olma	Z öğretmen: *"Yeniliğe açık öğretmenler için uygulanabilir".*
	Önyargı	Z öğretmen: *"Birçok meslektaşımız bu tarz bir çalışmaya soğuk bakar, yanaşmak istemez"*
	Memnuniyet	Z öğretmen: *"Bu çalışma ciddiye alınır amacına ulaşırsa daha mutlu olurum. Sonucunu görmek isterim. Bu çalışmaların uygulanmaya konulması beni mutlu eder"*
Öneri	İş birliği	Z öğretmen: "*Daha verimli olması için zümreler arasında iş birliği olması gerekir. Diğer zümreler de fen derslerinde konunun daha iyi verilmesi için katkı sunmalıdır".*
	Teknik donanım	N öğretmen: *"Kamera kaydının, ses-görüntünün daha profesyonel olması gerekir.*
	Motivasyon	E öğretmen: *"...* öğretmenleri *hatta öğrencileri motive edersek başarının artacağına inanıyorum".*
	Zamanlama	A öğretmen: *"Seminer dönemi öğretmenliğin en verimsiz geçtiği zamanlar. Eğitim öğretimin verdiği yorgunluk ya da başka sebepler de muhakkak vardır. Kalkıp da böyle güzel bir çalışmayı seminer zamanına alırsanız bu çalışmayı harcamış olursunuz. Pek faydalı olmaz".*

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın başlangıcında katılımcılar iletişim ve iş birliğine açık olduklarını ve ders imecesine olumlu baktıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Bozkuş, Kablan, Pak, Özdişçi, Özdemir, Aydın ve Boğazlayan (2018) araştırmasında öğretmenlerin ders imecesinin hazırlık ve uygulama sürecine yönelik görüşlerinin olumlu olduğunu ifade etmiştir. Lewis (2002) araştırmasında ders imecesinin zorluklarına rağmen öğretmenlerin uygulamaya istekli olduklarını ifade etmektedir. Katılımcılar, başlangıç toplantısında ders imecesinin zümreler arası iletişimi güçlendireceğine inandıklarını, tecrübe paylaşımı yapılacağından uygulamanın verimli geçeceğini ifade etmişledir. Katılımcıların çalışmaya gönüllü olmalarında, başlangıç toplantısında ders imecesinin ayrıntılı olarak açıklanmasının ve bu modelin olumlu katkılarına inanmalarının etkisi olmuştur denilebilir. Ders imecesi uygulanmadan önce sürecin iyi bir şekilde planlaması da (çalışma takvimi ile uygulamanın ne kadar süreceği, toplantıların ne-

rede ve nasıl yapılacağı gibi) hem istenilen hedeflere ulaşmayı kolaylaştıracak hem de katılımcıların motivasyonunu arttıracaktır. Benzer şekilde Akbaba Dağ ve Doğan Temur (2018) araştırmasında, ders imecesinin doğru zamanda ve iyi planlanmış bir süreçte gerçekleşmesi durumunda başarılı olacağını ifade etmektedir.

Uygulama süresince katılımcılar mesleki tecrübelerini, kullandıkları yöntem ve materyalleri birbirleri ile paylaşmışlar, özellikle yansıtma toplantılarında ve ders planı hazırlanmasında aktif katılım göstermişlerdir. Araştırmadan elde ettiğimiz sonuçlar ders imecesinin öğretmenler arasında iş birliğine (Bayram ve Bıkmaz, 2019; Günay, Yücel-Toy ve Bahadır, 2016; McSweeney ve Gardner, 2018; Özdemir, 2019), tecrübe (Boran ve Tarım, 2016; Cerbin ve Kopp, 2006; Coenders ve Verhoef, 2019; Günay vd., 2016), yöntem ve materyal paylaşımına (Coenders ve Verhoef, 2019; Kurt Birel, 2017; Özdemir, 2019) fırsat vererek onların mesleki gelişimlerine (Akbaba Dağ, 2014; Bayram ve Bıkmaz, 2019; Hasan, Lukitasari ve Ernawati, 2021; Irwandi ve Hasan, 2021; Kara, 2018; Kıncal ve Beypınar, 2015; Kıncal, Ozan ve İleritürk, 2019; Özdemir, 2019; Serbest, 2014) katkılar sağladığını ifade eden çalışmalarla örtüşmektedir.

Katılımcılar, gönüllü ve yeniliğe açık öğretmenlerin uygulamalara dahil edilmesinin sürece daha fazla katkı sağlayacağını ve ders imecesinin verimliliğini arttıracağı görüşündedir. Ders imecesinin etkili sonuçlar vermesinde deneyimli ve gönüllü öğretmenlerin önemine dikkat çekilmiştir. Bayram ve Bıkmaz (2019) ders imecesini uygulamadan önce, gönüllü öğretmenlerle uygulanarak, modelin hizmet içi eğitim kapsamında denenip yaygınlaşmasını önermektedir. Coenders ve Verhoef (2019), ders imecesi sayesinde tecrübeli öğretmenlerin (deneyimli, 15 yıl ve üzeri) tecrübesi az olan öğretmenlere deneyimlerini aktardıklarını ifade etmektedir. Aynı çalışmada, ders imecesinin hem göreve yeni başlayan hem de deneyimli öğretmenlerin gelişimine katkı sağladığını ifade etmektedir. Benzer şekilde araştırmamızda da mesleki deneyimi az olan katılımcı, deneyimli öğretmenlerden mesleki gelişimine katkı sağlayacak bilgiler edindiğini ifade etmiştir. Ders imecesi öğretmenlerin birbirinden etkilenerek farklı öğretim yöntemlerini keşfetmelerini sağlamıştır. İkinci ders imecesi döngüsünde dersi uygulayan katılımcının yapışkan kağıtlarla gerçekleştirdiği etkinlik beğenilmiş ve diğer katılımcılara esin kaynağı olmuştur. Benzer şekilde Coenders ve Verhoef (2019) ders imecesinin öğretmenlerin yeni pedagojileri tanımasına katkı sağladığını belirtmiştir. Bozkuş vd. (2018) ders imecesinin öğretmenlerin mevcut öğretim ve öğrenme yaklaşımlarını geliştirme potansiyeline sahip olduğunu ifade etmiştir. Alan yazında yer alan çalışmalara benzer şekilde ders imecesi öğretmenlerin öğretme becerilerini (Akbaba Dağ, 2014; Akbaba Dağ ve Doğan Temur; 2018; Allan, O'Doherty, Boorman ve Smalley, 2020; Aykan ve Yıldırım, 2021; Bozkuş vd., 2018; Coenders ve Verhoef, 2019; Kurt Birel, 2017; McSweeney ve Gardner, 2018; Özdemir-Baki ve Işık, 2018;

Pektas, 2014; Serbest, 2014) ve alan bilgilerini (Akbaba Dağ, 2014; Akbaba Dağ ve Doğan Temur; 2016; Aykan ve Yıldırım, 2021; Bayram ve Bıkmaz, 2019; Kıncal ve Beypınar, 2015; Kurt Birel, 2017; Serbest, 2014) arttırmaktadır.

Araştırmada, öğretmenler ders imecesi sayesinde hatalarını ve eksikliklerini görme imkânı bulmuşlardır. Birinci ders imecesi döngüsü yansıtma toplantısında uygulamayı yapan katılımcıya dersi öğretmen merkezli işlemesinin geri bildirim olarak verilmesi, bu katılımcının dersi daha fazla öğrenci merkezli işlemesi gerektiğini fark etmesini sağlamıştır. Yansıtma toplantıları katılımcılara öz-eleştiri yapma fırsatı da vermiştir. Bu toplantılarda katılımcılar çeşitli öneriler de geliştirerek ileride benzer sorunların yaşanmamasını ve derslerin daha etkili olmasını sağlamaya çalışmışlardır. Yapılan bu olumlu veya olumsuz dönütler öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini arttırmaya yardımcı olacaktır. Özdemir (2019), öğretmenlerin meslekli gelişimi için ders imecesinin oldukça uygun olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Vermunt, Vrikki, van Halmem, Warwick ve Mercer (2019) ders imecesinin öğretmenlerin öğrenmeleri üzerinde olumlu katkıları olduğunu ifade etmiştir. Irwandi ve Hasan (2021) ders imecesini meslektaş dayanışması ilkelerine dayalı işbirlikçi ve sürekli öğrenme yoluyla eğitimci geliştirme modeli olarak tanımlamaktadır. Günay vd. (2016) sunulan dersin daha iyi hale getirilmesi, öğrenme-öğretme sürecini zenginleştirmesi ve daha iyi ürün ortaya koyma düşüncesinin bu modelin en önemli özelliği olduğunu belirtmektedir. Ders imecesi, öğretmenlerin daha etkin birer öğretmen olabilmenin önündeki en büyük engel olan hatalarını görmelerine yardımcı olabilir.

Araştırmada ders imecesi yapacak öğretmenlerin eleştiriye açık olmaları gerektiği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Ders imecesinde, öğretmenlerin gelişimi ve derslerin kalitesinin arttırılmasında, katılımcıların eleştiriye açık olması oldukça önemlidir. Benzer şekilde Kara (2018) ders imecesinde öğretmenlerin eleştiriye açık ve takım çalışması becerisine sahip olmasının gerektiğini ifade edilmektedir. Nitekim, Bozkuş vd. (2018) göre ders imecesinin ülkemizde uygulanabilirliğinin önündeki engellerden birinin öğretmenlerin eleştiriye kapalı olmasıdır. Ayrıca ders imecesi, eleştiriden hoşlanmayan öğretmenlerin zamanla eleştirilere açık olmasına da yardımcı olabilir.

Ders imecesinin planlama aşamalarında, katılımcıların iş birliği yaptıkları konular; kazanımlar için gerekli süre, kullanılacak materyaller, öğrencilerin zorlandıkları konuların tespiti, materyal, tecrübe, yöntem paylaşımı, teknoloji kullanımı ve ölçme değerlendirmedir. Bu durum öğretmenlerin iş birliği yaparak öğrenme ortamlarını zenginleştirmeye çalıştıklarını ve mesleki olarak gelişmeye açık olduklarını göstermektedir. Ayrıca grup üyelerinin az olması iş birliğinin etkili olmasını sağlamıştır. Ders imecesi döngüleri uygulandıkça kullanılan materyal ve yöntem çeşitliliğinin art-

ması da çalışmada iş birliğinin etkili bir şekilde yürütüldüğünü desteklemektedir. Ders imecesi sayesinde katılımcıların ders planlama becerileri olumlu yönde etkilemiştir denilebilir. Benzer şekilde Cerbin ve Kopp (2006) ders imecesinde küçük gruplarla çalışmanın kullanışlı olduğunu ve detaylı ders planları yapmaya olanak sağladığını ifade etmektedir. Pektas (2014), ders imecesinin öğretmen adaylarının ders planlama ve dizaynı, anlamlı içerik oluşturma ile öğrencinin ilgisini çekme konularında olumlu değişiklikler yarattığını tespit etmiştir. Baki ve Arslan (2015), ders imecesine katılan öğretmen adaylarının, dersin planlamasında ve etkinliklerin sayısını belirlemede kendilerini geliştirdiklerini belirlemiştir. Farklı zamanlarda yapılan çalışmalar da ders imecesi yapan öğretmenlerin ders planlama becerilerinin geliştiğini göstermektedir (Akbaba Dağ ve Doğan Temur, 2018; Boran ve Tarım, 2016; Coenders ve Verhoef, 2019).

Katılımcılar ders imecesinin uygulanmasında araştırmacı rolü üstlenmişler ve elde ettikleri verileri, bilimsel araştırma yöntemlerine göre, yani gözlem ve kanıtlara dayalı yorumlamaya çalışmışlardır. Araştırmada kullanılan kazanım testleri bu kanıtlara örnek verilebilir. Kazanım testleri, öğrencilerin kavramakta zorlandıkları kazanımların ve konuların belirlenmesinde, ders planı hazırlamada yol gösterici olmuştur. Kazanım testleri sonuçlarına göre, öğrencilerin akademik başarısı ders imecesi döngüsü ilerledikçe artmıştır. Elde edilen bu sonuç alan yazında ders imecesinin uygulandığı, öğrencilerin akademik başarılarında artışlar gözlendiği, öğrencilerin öğrenmesi üzerinde etkili olduğu araştırmalar ile benzerlik göstermektedir (Abas, Hairulla, Canalita ve Nabua, 2018; Allan vd., 2020; Bozkuş vd., 2018; Hasan vd., 2021; Irwandi ve Hasan, 2021; Juhler, 2018; Kıncal ve Beypınar, 2015; Kıncal vd., 2019; McSweeney ve Gardner, 2018; Özdemir, 2019; Pektas, 2014).

Ders imecesinde derslerin kayıt altına alınması öğretmenler tarafından rahatsız edici bulunmuştur. Katılımcılar derslerinin kayıt altına alınmasının kendilerini ve öğrencileri strese sokacağını düşünmektedir. Benzer şekilde, Akbaba Dağ ve Doğan Temur (2018), derslerin kayıt altına alınmasının öğretmen adaylarında strese neden olduğunu, Boran ve Tarım (2016), derslerin kayıt altına alınmasının öğretmenleri heyecanlandıracağını ve bunun önlenmesi için araştırmalar yapılması gerektiğini ifade etmiştir.

Ders imecesi öğretmenlerin derslere hazırlık yapması gereken bir süreçtir. Araştırmada katılımcılar bu durumu öğretmenlerin derslere gelirken ekstra hazırlandığını, daha dikkatli davranmaları gerektiğini ifade eden cümlelerle desteklemektedir. Bu sonuç, alan yazında ders imecesinin zor olduğu ve zaman alan bir süreç olduğunu belirten araştırmalarla örtüşmektedir (Akbaba Dağ ve Doğan Temur, 2018; Aykan ve Yıldırım, 2021). Ayrıca katılımcılar, farklı okullarda görev yapan öğretmenlerin ders

programları farklı olduğundan bir araya gelmekte zorlanacaklarını belirtmişlerdir. Benzer görüşler Boran ve Tarım (2016) ve Bozkuş vd. (2018) tarafından da ifade edilmiştir. Nitekim, araştırma süresince araştırmacı, katılımcıları ortak bir yerde ve saatte bir araya getirmekte zorlandığı durumlar olmuştur. Benzer şekilde, Eraslan (2008) tarafından yapılan çalışmada da ders imecesinin yürütülebilmesi için esnek çalışma gerektiğini ve ülkemizde bu çalışmalara zaman ayırmanın önemli bir sorun olacağını ifade edilmiştir.

Katılımcılar, ders imecesinin genellenmesi gerektiği ve aynı branştaki öğretmenlerin yanında farklı branşlardaki öğretmenlerin de katılarak daha iyi sonuçlar elde edilebileceğini önermişlerdir. Benzer şekilde Kıncal ve Beypınar (2015), ders imecesinin tüm branşlarda öğretmenler, her seviyeden öğrenci ve farklı konularda uygulanmasının yararlı olacağı görüşündedir. Ancak ders imecesinin uygulanabilirliği ile ilgili olarak aşılması gereken bazı sorunlar da bulunmaktadır. Nitekim, Bozkuş vd. (2018), ders imecesinin uygulanabilirliği ile ilgili görüşlerin daha çok olumsuz yönde olduğunu ifade etmiştir. Bu sorunların başında öğretmenlerin ders imecesi hakkında olumlu tutuma ve ders imecesi yapabilmek için gerekli bilgiye olan ihtiyaçtır. Ders imecesinin başarılı olmasında öğretmenlerin süreç hakkında bilgi sahibi olması, çalışmaya motive edilmesi, sürece hazır hale getirilmeleri gerekir. Nitekim, Florida eyaletinde yürütülen geniş kapsamlı projede, öğretmenler ders imecesi yapması için teşvik edilmesine hatta bazı okullarda zorunlu kılınmasına ve maddi olarak destekleneceğinin söylenmesine rağmen, öğretmenlerin yaklaşık %30'unun katıldığı tespit edilmiştir. Katılımın az olmasının nedeni ders imecesinin zaman alıcı doğası ve öğretmenlerin farkındalıklarının düşük olması gösterilmiştir (Akiba ve Wilkonson, 2016). Bu araştırmadan elde edilen sonuca göre, ders imecesi modelini uygulamanın önündeki en büyük engellerden birinin öğretmenlerin direnci olacağı söylenebilir. Ayrıca zaman, finansman ve insan kaynakları da ciddi birer problem olarak görülebilir. Günay vd. (2016), ders imecesi modelinin hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yer alması gerektiğini önermiş ve ülkemizde bunun için uygun ortam ve derslerin (Öğretmenlik Uygulaması dersleri) var olduğunu, ancak öğretmenlerin birbirini gözlemleyebileceği imkân ve koşulların sınırlı olduğuna dikkat çekmiştir. Kara (2018) ve Pektas (2014) ise öğretmenler için ders imecesi ile ilgili hizmet içi uygulamalar ve seminerler düzenlenmesinin yararlı olacağını ifade etmiştir. Ayrıca, ders imecesinin ülkemizdeki öğretmen yetiştirme programlarına dahil edilmesinin ve sonrasında öğretmen adayları ve öğretmenleri bu sürece dahil edecek bir yapının kurulmasının yararlı olacağını belirtmiştir (Pektas, 2014; Serbest, 2014).

Ders imecesi henüz eğitim sistemimizde tam olarak yer bulamamış bir model olsa da yapılan araştırmalar ve elde ettiğimiz bulgular ışığında ulaşılan sonuç, ders

imecesi zorluklarına rağmen denenmeye değer ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerinde faydası olan bir modeldir. Ayrıca ders imecesi, iş birliği ve yardımlaşma yapmayı gerektiren, doğası gereği ülkemiz kültürüne de uygundur. Elde ettiğimiz bulgular ders imecesinin uygulanması ve ülkemiz şartlarına uyarlanması için aşılması gereken önemli problemler olduğunu ve üzerinde çalışması gereken önemli bir konu olduğunu göstermektedir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen önemli sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- ✓ Öğrencilerin zorlandıkları fen konularının öğretimi için öğretmenler/öğretmen adayları ve uzmanların katılacağı ders imecesi uygulamaları, bilimsel araştırmalar şeklinde, yürütülebilir.
- ✓ Ders imecesi modeli fen derslerinin tüm sınıflarında ve özellikle öğrencilerin öğrenmekte zorlandıkları konularda uygulanabilir.
- ✓ Uygulama sürecinde çıkması muhtemel sorunları çözebilecek, iletişimi kuvvetli araştırmacı rolünde bir öğretmenin olması çalışmanın daha verimli olmasını sağlayabilir. Özellikle ilk defa ders imecesine katılacak öğretmenler/öğretmen adayları için bilgilendirme yapılması daha iyi sonuçlar alınmasına yardımcı olabilir.
- ✓ Temmuz ve eylül aylarındaki seminer haftalarında ders imecesi çalışmasının tanıtımı ve planlaması yapılabilir.
- ✓ Ders imecesi modeline katılacak öğretmenler, Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünce özendirilebilir.
- ✓ Ders imecesine katılanlara, plan hazırlama ve değerlendirme/yansıtma toplantıları için ücret ödenebilir.
- ✓ Ders imecesi çalışmalarına dış katılımcı olarak üniversitelerde çalışan uzmanlar katılabilir. Böylece üniversiteler ile eğitim kurumları arasında bağlar da güçlendirilmiş olacaktır.
- ✓ Ülkemiz için en uygun modelin tasarlanmasında pilot uygulamalar yapılabilir, sınırlı sayıda ve küçük gruplarla başlayan çalışmalar daha sonra genişletilebilir.
- ✓ İl, bölge ve ülke genelinde ders imecesi çalışmalarının sonuçlarının paylaşıldığı kongreler düzenlenebilir.

Kaynakça

Abas, H. T. H., Hairulla, M. S., Canalita, E. E., and Nabua, E. B. (2018). *Development of 7E model lesson on earth systems: a lesson study.* International Conference on Mathematics and Science Education (ICMScE 2018). IOP Conf. Series: Journal of Physics: Conf. Series 1157 (2019). DOI:10.1088/1742-6596/1157/2/022003

Akbaba Dağ, S. (2014). *Mikroöğretim ders imecesi modeli ile sınıf öğretmeni adaylarının kesir öğretim bilgilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Akbaba Dağ, S., ve Doğan Temur, Ö. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının mikro öğretim ders imecesi uygulaması ile ilgili görüşleri. *Academy Journal of Educational Sciences, 2*(2), 120-133. DOI: 10.31805/acjes.471645

Akiba, M., and Wilkonson, B. (2016). Adopting an international innovation for teacher professional development: State and district approaches to lesson study. *Journal of Teacher Education, 67*(1), 74-93. DOI: 10.1177/0022487115593603

Allan, D., O'Doherty, E., Boorman, D., and Smalley, P. (2020). Lesson study and the construction of capital: Empowering children through dialogic engagement. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education,* 49, 730-744. DOI: 10.1080/03004279.2020.1781224

Aslan, B. Y., and Özmantar, M. F. (2022). The perspective of the mathematics teacher educator on the design of mathematics teaching method courses for elementary teacher candidates. *Education Quarterly Reviews, 5*(4), 64-78. DOI: 10.31014/aior.1993.05.04.572

Aykan, A., and Yıldırım, B. (2021). The integration of a lesson study model into distance STEM education during the COVID-19 pandemic: Teachers' views and practice. *Technology, Knowledge and Learning,* 27, 609-637. DOI. 10.1007/s10758-021-09564-9

Baki, M., ve Arslan, S. (2015). Ders imecesinin sınıf öğretmeni adaylarının matematik dersini planlama bilgilerine etkisinin incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 6*(2), 209-220. DOI: 10.16949/turcomat.02379

Bayram, İ., ve Bıkmaz, F. (2019). Ders imecesi modeli ve modelin öğretmen mesleki gelişimine katkısı üzerine inceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 52*(2), 577-610. DOI: 10.30964/auebfd.473958

Bilge, O., ve Dede, Y. (2020). Matematik öğretmenlerinin ders imecesine ilişkin görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(1), 1-22.

Boran, E., and Tarım, K. (2016). The opinions of secondary school mathematics teachers about the lesson study. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 7*(1), 259-273. DOI: 10.16949/turcomat.22182

Bozkurt, E., ve Yetkin-Özdemir, İ. E. (2018). Mesleki gelişimde iş birliğine dayalı bir yaklaşım: Ders araştırması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(1), 109-116. DOI: 10.24106/kefdergi.375675

Bozkuş, F., Kablan, Z., Pak, K., Özdişçi, S., Özdemir, A., Aydın, M. ve Boğazlayan, D. (2018). Ders imecesi (lesson study) modeli hakkında uygulayıcı görüşleri. *Turkish Studies, 12*(28), 141, 160. DOI: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12545

Cerbin, B. (2011). *Lesson study. Using classroom inquiry to improve teaching and learning in higher education*. Stylus Publishing.

Cerbin, W., and Kopp, B. (2006). Lesson study as a model for building pedagogical knowledge and improving teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 18*(3), 250-257.

Coenders, F., and Verhoef, N. (2019) Lesson Study: professional development (PD) for beginning and experienced teachers. *Professional Development in Education, 45*(2), 217-230, DOI: 10.1080/19415257.2018.1430050

Didiş Kabar, M. G., ve İnan Tutkun, M. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme problemini uygulama sürecinin incelenmesi: uygulamayı planlama ve öğretmen müdahaleleri. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, *8*(2), 98-123. DOI: 10.17278/ijesim.878364

Doig, B., and Groves, S. (2011). Japanese Lesson Study: Teacher professional development through communities of inquiry. *Mathematics Teacher Education and Development, 13*(1), 77-93.

Dudley, P. (2014). *Lesson study: A handbook*. Retrieved from http://lessonstudy.co.uk/wp-content/uploads/2012/03/new-handbook-revisedMay14.pdf

Egemen, F. (2021). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin etkinlik planlama becerilerinin gelişiminin incelenmesi: Bir ders imecesi uygulaması.* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Eraslan, A. (2008). Japanese Lesson Study: Can it work in Turkey? *Education and Science, 33*(149), 62-67.

Fernandez, C., and Yoshida, M. (2004). *Lesson study: A case of a Japanese approach to improving instruction through school-based teacher development.* Lawrence Erlbaum Publishers.

Günay, R., Yücel-Toy, B., ve Bahadır, E. (2016). Öğretmen eğitiminde ders araştırması modeli ve Türkiye'de hizmet öncesi öğretmenlik uygulamalarına yönelik bir model önerisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9*(42), 1224-1237. DOI: 10.17719/jisr.20164216232

Gürgür, H. (2016*).* Eylem Araştırması*.* Saban, A. ve Ersoy, A. (Edt.). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*. (s 31-80). Anı Yayıncılık.

Hasan, R., Lukitasari, M., and Ernawati, Y. (2021). *Students' achievement and teachers' perception in the implementation of lesson study-based cooperative learning*. Mathematics and Science Education International Seminar (MASEIS-2019). Journal of Physics: Conference Series*.* 1731, 1-6. DOI: 10.1088/1742-6596/1731/1/012004

Irwandi, I., and Hasan, R. (2021). *Improving student learning activities in microbiology through lesson study activities.* Mathematics and Science Education International Seminar (MASEIS-2019). Journal of Physics: Conference Series. 1731, 1-7. DOI: 10.1088/1742-6596/1731/1/012015

Juhler, M. V. (2018). Assessment of understanding: Student teachers' preparation, implementation and reflection of a lesson plan for science. *Research in Science Education, 48*(1), 515-532. DOI 10.1007/s11165-016-9574-2

Kandemir, E. M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğretim becerilerini geliştirmeye yönelik bir uygulama: ders imecesi.* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Kara, Y. (2018, 26-28 Nisan). *Fen Bilgisi öğretmen adaylarının ders imecesi uygulamaları hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi.* (s 144). II. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu, Bodrum, Muğla.

Kıncal, R. Y., ve Beypınar, D. (2015). Ders araştırması uygulamasının matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine ve öğrenme sürecinin geliştirilmesine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(33), 186-210.

Kıncal, R. Y., Ozan, C., and İleritürk, D. (2019). Increasing students' English language learning levels via lesson study. *English Language Teaching, 12*(9), 88-95. DOI: 10.5539/elt.v12n9p88

Koçak, M., Soylu, Y., and Hayat, F. (2021). Examining development prospective mathematics teachers measurement and evaluation knowledge and curriculum

knowledge through lesson study method. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 29*(5), 856-871. DOI: 10.24106/kefdergi.706619

Kuduz, E., ve Saygı, E. (2022). Türkiye'de ders araştırması konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 62, 42-66. DOI: 10.21764/maeuefd.777731

Kurt Birel, G. (2017). Matematik eğitimi araştırmaları bağlamında yeni bir yaklaşım: Ders imecesi. *Studies in Educational Research and Development, 1*(1), 60-82.

Lewis, C. (2000, April 24-28). *Lesson study: The core of Japanese professional development*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

Lewis, C. (2002). Does lesson study have a future in the United States? *Nagoya Journal of Education and Human Development,* 1, 1-23.

Lewis, C., and Hurd, J. (2011). *Lesson study step by step: How teacher learning communities improve instruction.* Portsmouth: Heinemann.

Lewis, C., Perry, R., and Hurd, J. (2004). A deeper look at Lesson Study. *Educational Leadership, 61*(5), 18-22.

Lewis, C., and Tsuchida, I. (1998). A lesson is like a swiftly flowing river: How research lessons improve Japanese education. *American Educator, 22*(4), 12-17.

McSweeney, K., and Gardner, J. (2018). Lesson study matters in Ireland. *Rural Environment Education Personality,* 11, 304-313. DOI: 10.22616/REEP.2018.037

Millî Eğitim Bakanlığı, (2018). 2023 Eğitim Vizyonu.

https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf

Murata, A. (2011). *Introduction: Conceptual overview of lesson study. In Lesson study research and practice in mathematics education.* (p 1-12). Springer Netherlands. DOI: 10.1007/978-90-481-9941-9_1

Ocak, G., ve Akkaş Baysal, E. (2020). Eylem Araştırmasını Anlamak. Ocak G. (Edt.). *Eğitimde Eylem Araştırması ve Örnek Araştırmalar*. (s 1-87). Pegem Akademi.

Orland-Barak, L., and Maskit, D. (2017). *Lesson study as "systematic analysis of experience", Methodologies of Mediation in Professional Learning, Professional Learning and Development in Schools and Higher Education.* Springer International Publishing. DOI 10.1007/978-3-319-49906-2_8

Özdemir, S. M. (2019). Implementation of the lesson study as a tool to improve students' learning and professional development of teachers. *Participatory Educational Research, 6*(1), 36-53. DOI: 10.17275/per.19.4.6.1

Özdemir-Baki, G., ve Işık, A. (2018). Öğrencilerin matematiksel düşünmelerine yönelik öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin incelenmesi: Ders İmecesi Modeli. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 9*(1), 122-146. DOI: 10.16949/turkbilmat.359103

Pektas, M. (2014). Effects of lesson study on science teacher candidates' teaching efficacies. *Educational Research and Review, 9*(6), 164-172. DOI: 10.5897/ERR2013.1700

PISA, (2018). *2018 Türkiye Ön Raporu*

http://pisa.meb.gov.tr/eski%20dosyalar/wpcontent/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf

Serbest, A. (2014). *Ders imecesinin etki alanları üzerine bir meta-sentez çalışması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Mangan, M. T., and Mitchell, M. (2007). *Leading Lesson Study: A practical guide for teachers and facilitators*. Corwin Press.

Takahashi, A., and Yoshida, M. (2004). Ideas for establishing Lesson-Study communities. *Teaching Children Mathematics, 10*(9), 436-443.

TIMSS, (2019). *2019 Türkiye Ön Raporu*.

http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/10173505_No15_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu_Guncel.pdf

Vermunt, J. D., Vrikki, M., van Halem, N., Warwick, P., and Mercer, N. (2019). The impact of lesson study professional development on the quality of teacher learning. *Teaching and Teacher Education,* 81, 61-73. DOI: 10.1016/j.tate.2019.02.009

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* (8. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yoshida, M. (1999). *Lesson Study: A case study of a Japanese approach to improving instruction through school-based teacher development*. [Unpublished doctoral dissertation], The University of Chicago, Illinois.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 53 ● Yaz/2024 ● Sayı: 243, (1415- 1438)

Osmanlı Süreli Çocuk Yayınlarında Çocukluk ve Eğitim Anlayışı "Çocuk Dostu" Örneği

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ali GURBETOĞLU[1]

1 Dr. Öğrt. Üyesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ali.gurbetoglu@izu.edu.tr, ORCID 0000-0003-3710-3516.

Gönderilme Tarihi: 10.02.2023 Kabul Tarihi: 13.03.2023 DOI: 10.37669 milliegitim.1249808

Atıf: "Gurbetoğlu, A. (2024). Osmanlı süreli çocuk yayınlarında çocukluk ve eğitim anlayışı "Çocuk Dostu" örneği. *Millî Eğitim*, *53*(243), 1415-1438. DOI: 10.37669 milliegitim.1249808"

Öz

Çocuk Dostu (1914), Türkiye'de okulöncesi kademesi çocukları için çıkarılan ilk çocuk dergisidir. Dergi tarihsel malzeme olarak dönemin imkânlarını ve çocukluk anlayışını yansıtması yanında Türk çocukluk tarihi açısından da önemli bir belgedir. Dergi araştırmacılarca genel değerlendirmelerin dışında geniş bir incelemeye tabi tutulmamıştır. Dönemin eğitim anlayışı ve çocuk paradigmasını anlama açısından, dergi içeriğinin incelenmesi önemlidir. Nitel araştırma yönteminin uygulandığı çalışmada çocukluk kavramı, çocuklara yönelik süreli yayınların işlevleri ve dönemin çocuk dergiciliği kısaca incelenmiş, derginin eğitim açısından önemi değerlendirilmiştir. Biçimsel açıdan derginin yayın bilgileri, hedef kitlesi, amacı-önemi, içerik açısından da görselliği, başlıca konuları eğitici-öğretici yönü incelenmiştir. İncelemede derginin tüm sayıları kullanılmıştır. Derginin genel söylemi, çocuğa görelik boyutu, amaç-içerik uyumu, içerdiği sakıncalı mesajlar değerlendirilmiştir. İçerikten, hedef kitlenin bilgi sahibi, araştırmacı, azimli, girişimci, dürüst, çalışkan, paylaşımcı ve vatansever duygularla yetiştirilmesinin hedeflendiği görülmüştür. Çağdaşı diğer çocuk dergilerine göre dönemin olumsuz şartlarından kaynaklı pedagojik sakıncalardan önemli ölçüde uzak durmayı başarmıştır. Biçim ve içeriğiyle çağdaş çocuk yayıncılığı anlayışıyla uyumlu olduğu görülmüştür. Çocuklara sunduğu içeriklerle bir yönüyle çocuk merkezci diğer yönüyle geleceğin yetişkini anlayışını sergilemiştir. Bu bakımdan "Romantik" ve "Protestan" çocukluk anlayışından etkilenerek iki kulvarda gelişmiş olan 20.yüzyıl çocuk paradigmasına uyumlu bir yayın olduğu söylenebilir. Dergi ait olduğu dönemin çocuk yetiştirme imkanları ile model insan anlayışı konusunda kanaat oluşturmaya yardımcı bir belge nitelindedir. Bu bakımdan çalışmanın Türk eğitim ve çocukluk tarihi literatürüne önemli katkısı olacağı umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Çocuk, eğitim, okulöncesi, çocukluk, dergi, süreli yayın.*

Childhood and Educational Concept in Ottoman Children's Periodicals, An Example of "Çocuk Dostu"

Abstract

Çocuk Dostu (1914) is the first children's magazine published for preschool children in Turkey. The magazine is an important historical document in terms of Turkish childhood history, as well as reflecting the opportunities and the understanding of childhood of the period. The magazine has not been subjected to a wide review other than general evaluations. Examining the magazine in terms of the concept of education and child paradigm of the period is important for Turkish childhood history. The study employed a qualitative research method. It examined the concept of childhood, the functions of periodicals for children, and the journalism for children at the time, and evaluated the importance of the magazine in terms of education. The study examined the publication information, target audience, purpose-importance, and main topics in terms of form; its visual quality, and educational-instructive aspect in terms of content. The study evaluated the general discourse of the magazine, its child-friendly dimension, purpose-content compatibility, and the objectionable messages that it contains. In this sense, one may see from the content that the magazine aimed to raise the target audience with knowledge, enquirer, determined, entrepreneurial, honest, hardworking, sharing, and patriotic feelings. Although it contains some inappropriate written and visual messages, as a children's publication, managed to stay away from the pedagogical inconveniences caused by the negative conditions of the period compared to other contemporary children's magazines. It was found that in terms of form and content Çocuk Dostu is quite compatible with contemporary principles in publication for children. With the content that it offers to children, it displays the understanding of child-centeredness on the one hand and the adult of the future on the other. In this respect, it can be said that it is a publication that is compatible with the 20th-century child paradigm that has developed in two tracks by being influenced by the "Romantic" and "Protestant" concept of childhood. The magazine is a document that helps to form an opinion about the child-rearing opportunities and model human understanding of the period to which it belongs. In this respect, it is hoped that the study will make an important contribution to Turkish education and the literature of childhood history.

Keywords: *Child, education, preschool, childhood, magazine, periodical.*

Giriş

Süreli yayınlar bilgi ve enformasyonun yayılması ve geniş kitlelere ulaştırılması amacıyla ortaya çıkan iletişim araçlarındandır. Tarihi olgulara ilişkin dokümanlar, oluşturuldukları dönemin derin izlerini taşırlar. Günceli doğru anlama ve geleceğe ilişkin sağlıklı öngörüler geliştirmede geçmişin iyi analiz edilmesi zorunludur. Süreli yayınlar da yayımlandıkları dönemin durum ve imkânları hakkında bilgi verirken

geçmişi anlamada, güncel olanı yorumlamada önemli imkanlar sunarlar. Bu manada çocuklara yönelik süreli yayınlar da yayımlandıkları dönemin pedagojik anlayışına uygun olarak başta kişilik kazanımı ve toplumsallaşma olmak üzere pek çok alanda önemli katkı sundukları gibi Türk çocukluk tarihi üzerinde araştırma yapacak olanlara da çok değerli malzemeler sunarlar.

Çocuğun eğitiminin ilkokul öncesinden başlamasının onun gelecekteki başarısını önemli ölçüde etkilediği günümüzde daha iyi anlaşılmıştır. Türkiye'de konunun öneminin fark edilmesi çok eskilere dayansa da ilk somut gelişmeler II. Meşrutiyet yıllarında görülmüştür. Maddi imkânı uygun olan aileler sıbyan mektebi hocasından mürebbiyeye ve sanat öğretmeni teminine kadar çocuğun eğitimi konusunda muhtelif çabalar göstermişlerdir. Tanzimat sonlarına doğru bu çabalar, çocuklara yönelik süreli yayınlarla gecikmeli olarak desteklenmiş, II. Meşrutiyet yıllarında da somut uygulamalarla hayat bulmuştur.

Osmanlı toplumu için II. Meşrutiyet yılları buhranlarla dolu olduğu kadar çocuk dergiciliği açısından uzun ömürlü olmasa da oldukça verimli yıllardır. Trablusgarp savaşıyla başlayıp Balkan savaşlarıyla devam eden büyük çaplı göçler toplumu derinden etkilemiştir. Böyle bunalımlı dönemlerde çare adına eğitim sorunları üzerinde önemle durulmuştur (Akyüz, 2019:265). Devrin aydınları, sıkıntıların kaynağında cehaletin ve eğitimsizliğin bulunduğunu, mevcut eğitim sisteminin de vatansever nesiller yetiştirmede yetersiz kaldığını düşünmüşlerdir. Yaşanan maddi ve manevi buhranın çalışkan, vatansever, bilgili nesiller yetiştirilmesiyle aşılabileceği düşünülmüştür. Bu düşünce "yeni bir nesil yetiştirme" idealini doğurmuştur. Bu milli duyguları aşılamak amacıyla eğitim sistemi üzerinde yapılan ıslah çalışmaları yanında süreli yayınlar da hızla çoğalmış, genellikle öğretmenlerin öncülüğünde her düzeyde ve yaş grubunda çocuklar için çok sayıda dergi yayımlanmıştır. Bu yayınlarda gözetilen temel amaç, eğitim kurumlarının söz konusu çabasına katkılar sunmaktır. Dönemin gazete ve dergilerinde habercilik yapmaktan çok eğitimsel kaygılar ön plandadır (Koloğlu, 1992:19-38). Nitekim Ali Süavi'nin 1867'de çıkardığı *Muhbir* adlı gazeteyi eğitim amaçlı olarak okullara göndermesi (Akyüz, 1978:438) böyle bir düşüncenin yansıması olarak görülebilir. Bununla birlikte okul öncesi düzeyinde süreli yayın 1914 yılına kadar gündeme gelmemiştir.

İlk çocuk dergisinin yayımlanmasından yaklaşık 43 yıl sonra, okulöncesi için yayımlanan ilk dergi *Çocuk Dostu* adıyla okuyucusuyla buluşmuştur. Bu gecikmede Osmanlı toplumunda okul öncesi eğitimine yönelik beklenti ve taleplerin düşük olmasının etkisi olduğu düşünülebilir. Okul öncesi eğitimi konusundaki teorik ve pratik anlamda pedagojik yaklaşımların yeterli olgunluğa erişmemesi de bu bağlamda değerlendirilebilir. Osmanlı'da ilk anaokulları II. Meşrutiyet yıllarında açılmıştır (Gur-

betoğlu, Atlı, 2014:226). Başlangıçta, sırf oyun etkinliklerine dayanması gerekçesiyle okul öncesi eğitimi, yeterli ilgiyi de görmemiştir (Gurbetoğlu, 2007:239-241). Bu konuda bilincin oluşması zaman almıştır. Bu sürece çocuklara yönelik süreli yayınların da önemli katkısı olduğu söylenebilir.

İlk çocuk dergisi *Mümeyyiz*'in (1869) yayımlanmasından harf inkılabına (1928) kadar 50 civarında çocuk dergisi yayımlanmıştır (Okay, 1999:216). Bu yayınlar, dönemin eğitim anlayışı ve Türk çocukluk tarihi açısından incelenmeye değerdir. Birçok araştırmacı bu dönemde yayımlanan çocuk dergileri üzerinde incelemeler yapmıştır. Bu araştırmacılardan Kür (1991) dönemin çocuk dergilerinin önemli bir kısmını kısaca tanıtmış, Gürsoy (1999) çocuk dergiciliği ve dergileri hakkında çalışmalar yapmış, Okay (1999) "Eski Harfli Çocuk Dergileri" başlığı altında ulaşabildiği dergileri topluca değerlendirmiştir. Şimşek ise (2002) Tanzimat ve Mutlakıyet Dönemi çocuk dergilerini eğitim açısından incelemiştir. Gurbetoğlu (2007) da araştırmasında II. Meşrutiyette yayımlanmış çocuk dergilerini incelemiş, bu inceleme kapsamında *Çocuk Dostu* dergisini kısaca tanıtmıştır. Bu dergi üzerinde en kapsamlı çalışma Över (2013) tarafından yürütülmüş, çalışmada dergi günümüz alfabesine çevrilerek genel bir değerlendirmesi yapılmıştır. *Çocuk Dostu* dergisi çocukluk ve eğitim açısından ayrıntılı bir incelemeye konu olmamıştır.

Yöntem

Nitel bir araştırma olan bu çalışmada, geçmişteki olay ve olguların tanımlanması ve bunun güncel olana yansımalarının incelendiği tarihsel yöntem kullanılmıştır. Tarihsel araştırmalar bir yönüyle tasvir edici, betimleyici, diğer yönüyle de neden-sonuç ilişkisinin ortaya çıkarılmasını hedefleyen tanımlayıcı ve açıklayıcı işlev görürler (Ekiz, 2003:19-20; Çepni, 2005:20-63). Bu bakımdan tarihsel yöntemin, ilgili konu hakkında tarama, tasnif, tahlil, tenkit ve terkip sürecine uygun olarak verilerin toplanıp incelenmesi esasına dayanan doküman incelemesi metodu tercih edilmiştir. Sosyal olguların tarihsel malzeme üzerinde bıraktığı izler ilgili belgelerin analiziyle değerlendirilebilir (Dura, 2005:75). Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011:187) Materyaller, belli bir amaca dönük olarak, kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme aşamalarını kapsayan işlemlerden geçirilir (Karasar, 2003:183).

Bu çalışmada, 1914 tarihinde yayımlanmaya başlayan ve bilinen 13 sayısı bulunan *Çocuk Dostu* dergisinin tüm sayıları birincil kaynak olarak İstanbul Beyazıt Devlet Kütüphanesi, Hakkı Tarık Us kitaplığından elektronik belge halinde temin edilmiştir. İlgili sayılarda yer alan tüm içerik çocukluk ve eğitim anlayışı bakımından

incelenmiş, toplanan veriler sınıflandırılmış, açıklanmış, dönemin çocukluk ve eğitim anlayışı açısından yorumlanmış ve günümüzün çocukluk ve eğitim anlayışı çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Bulgular

Çocukluk Kavramı ve Çocuk Dergiciliği

Çocukluğun, başta sosyal, ekonomik, eğitimsel, dini, ahlaki, siyasi, ideolojik olmak üzere birçok açıdan her devirde ve toplumda değişiklik gösteren kendine has dünyası olmuştur. Gelişen bilim ve teknoloji imkânları ve küresel şartlar geleneksel anlayışları da değiştirmiştir. Bu değişim sürecinde çocuk algısı da önemli bir değişime uğramış, böylece çocukluk tarihi, gelenekselden moderne doğru gelişim göstermiştir. Bu süreçte her kuşağın çocuğa ilişkin bilgi ve anlayışı önceki kuşağa kıyasla daha çok gelişmiş, toplumsal gelişmeye katkısı öncekinden daha fazla olmuştur (Tan, 1994:23).

Toplumun geleceğinin teminatı kabul edilen çocuklar toplum içinde korunmaya ve yetiştirilmeye muhtaç en önemli kesimi oluşturur. Bu bakımdan modern çağda çocuğa yönelik tutum ve anlayışlarda hızlı gelişmeler yaşanmıştır. Bunların başında çocukların eğitilerek hayata hazırlanması ihtiyacı gelmektedir. Tan (1994:11-12) modern anlayışın eğitim yoluyla çocukların birer kişilik olarak yetiştirilmesi yanında yetişkinlerin onlar için öngördüğü toplumsal rollere hazırlanması gibi iki farklı eğilim sergilediğini söyler. Ona göre 18. yüzyıl aydınlanmasının bir ürünü olan 20. yüzyıl çocuk paradigması, bir yandan J.J. Rousseau'nun Romantik, diğer yandan J. Locke'un Protestan çocuk anlayışından etkilenerek iki yönde gelişmiştir. Çocuğun kendi başına önemli ve yetişkinden farklı olduğuna dikkat çekilen romantik anlayışta onun her yaş kademesinde değerli psikolojik özellikler taşıdığına vurgu yapılmaktadır. Protestan anlayışta ise çocuğa daha çok geleceğin yurttaşı, iş adamı olarak bakıldığından çocuğu o hayata hazırlayacak uygun bir yetiştirme modeli önemlidir. Doğuştan "tabula rasa" olarak görülen zihin, çocuğu gelecekte üstleneceği rollere hazırlamak amacı güden bir eğitimle doldurulmalıdır. Şüphesiz bu eğitimden başta aile, okul, öğretmenler ve devlet olmak üzere onu yetiştirenler sorumludur.

Çocukluğun, geleceği şekillendirmede çok etkili bir dönem olduğunun anlaşılması ve onun adına bu dönemin en uygun şekilde değerlendirilmesinin önemine inanılması, çocuğu yetişkinden farklı değerlendirme anlayışının gelişmesine yol açmıştır. Beslenme, barınma, giyinme, kimlik, işgücü, oyun, eğlence gibi çeşitli unsurlar çocukluğun sosyal ve tarihsel gelişiminin belirgin bazı evreleridir (Gurbetoğlu 2021:2337). Çocuk dergiciliği de çocukluk kavramının gelişimi ile ilişkili bir süreç olarak gelişme göstermiştir. Avrupa'da süreli yayınların ortaya çıkışından (1672) yaklaşık yüzyıl sonra çocuk dergileri yayımlanmaya başlamıştır ki, bunların ilk örne-

ği 1722 yılında Leipzig'de yayımlanan *Leibziger Wochenblatt für Kinder* kabul edilir (Şimşek, 2001). Daha sonra çeşitli Avrupa ülkelerinde çocuklara yönelik muhtelif dergiler yayımlanmıştır. Osmanlı'da *Takvim-i Vekayi* (1831) süreli yayınların ilk örneği kabul edilir (Akyüz, 2019:195). Daha sonra yayımlanan çeşitli gazete ve dergilerle Osmanlı basını doğmuştur. Tanzimat'la birlikte çocuklara yönelik süreli yayınlar da ortaya çıkmaya başlamıştır. Çocuklara yönelik süreli yayınların doğuşu, Tanzimat'la başlayan sosyal değişimin bir devamı gibidir. Bunların ilk örnekleri günlük gazete eki şeklinde başlamış ve 1869'da ilk çocuk dergisi olan *Mümeyyiz*, *Terakki* gazetesinin eki olarak yayımlanmıştır (Nüzhet, 1931:51). Daha sonra yayımlanan çok sayıda çocuk dergisinin, Locke'un Protestan, Rousseau'nun Romantik görüşleri etrafında şekillenen 20. yüzyıl modern çocukluk paradigmasından etkilendiği görülür.

Osmanlı'nın Batı'ya açılışının sembolik bir ifadesi olan Tanzimat, devlet yapısı için önemli değişimi ifade etmekle birlikte esasen toplumsal yapıda köklü değişim-dönüşümü temsil eder. Çocuklara yönelik yayınların çoğalması, özellikle çocuklar için süreli yayınların ortaya çıkması, Batıya açılma düşüncesiyle doğrudan ilişkilidir. Önce askeri eğitimde başlatılan yenileşme düzenlemeleri Tanzimat'la birlikte sivil eğitime de taşınmış, Batılı eğitim uygulamaları süreli yayınlar yoluyla geniş kitlelere benimsetilmeye çalışılmıştır. Sağlıklı değişimin teminatı görülen çocuklar ve gençler süreli yayınların ilgi odağı olmuştur. Mutlakıyet döneminde basın hayatı önemli gelişmeler göstermiş, II. Meşrutiyetle birlikte özellikle süreli yayınlarda büyük bir artış olmuştur. *Çocuk Dostu* da bu dönemde okul öncesi kademesi için yayımlanan ilk ve tek dergi olarak minik okuyucularıyla buluşmuştur.

Çocuk Dergilerinin Eğitici İşlevleri

Çocuk dergileri çocukların ilgisini çekecek farklı edebî türlerle yeni ve çekici bir öğrenme çevresi oluşturarak eğlendirici, dinlendirici, hoşça vakit geçirtici, bilgilendirici, birtakım değerleri aktararak kişilik kazandırıcı çok yönlü etkilere sahiptirler. Dergiler sundukları içerikle çocukta düşünce ve dil gelişimini desteklediği gibi birtakım erdemler ve kişilik kazandırma gibi eğitimsel hedeflere ulaşmayı kolaylaştırır. Bu bakımdan süreli yayınlar, erken yaşlardan itibaren okuma alışkanlığının kazandırılması ve genel kültürün geliştirilmesiyle çocukların eğitimlerine önemli katkı sunarlar. Bu bakımdan içerikler çocukların zihinsel ve bedensel gelişimine uygun kelimelerle örüntülendirilmeli, resim ve figürlerle süslenmeli, uzun ve süslü anlatımdan uzak olmalıdır. Çocuklara yönelik yayınların, onların seviyesine uygun, ruhsal özelliklerini bozmadan, çocuksu duyarlılıklarını geliştirici muhtevada olması beklenir. Kullanılan terminolojinin çocukların rahatlıkla anlayabileceği, zihninde tasavvur edebileceği bir düzeyde olması gerekir. Çocuğa görelik açısından elverişli olmak şartıyla başta hikâye, masal, fıkra, şiir olmak üzere bütün edebi türler çocuklar için eğitici, öğretici, eğlendirici, dinlendirici işlevler görürler.

Çocuk dergileri bilgi, kültür ve değerlere ilişkin birçok kazanımı oyun aracılığıyla vermeye çalışırlar. Bu amaçla oyun etkinlikleri çocuk dergilerinin vazgeçilmez ögeleridir. Şiir de çocuklar açısından son derce önemli ve değerlidir. Bu anlamda çocuklar için yazılmış şiir, çocuk ruhuna hitap etmeli, çocuk duyarlığını yansıtmalı, gerek dil ve anlatım gerekse kullanılan kelime ve kavramlar bakımından sade, açık ve anlaşılır olmalıdır. Benzer şekilde görsel ögeler çocuktaki düşünceyi harekete geçirip zihni faaliyetleri hızlandırırken aynı zamanda sözcük dağarcığının gelişmesine yardımcıdır. Görme, algılama, yorumlama ve imgeleme yoluyla ifade etme çabası aynı zamanda düşünce oluşturma becerisini geliştirir. Görseller çocukların ilgi ve merakını cezbederek ortak bir düşünce ve hayal dünyası oluşturup ortak bir bilinç kazandırırken çocuklarda yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine de katkılar sunarlar (Taşdelen, Tuncer, 2017:538). O nedenle dergilerde kullanılan görsel ögelerin, pedagojik açıdan özenle seçilmesi ayrı bir keyfiyettir. Resimli hikâyelerde çocuğun ilgisi resimlere odaklansa da anlatım çocuğu hikâyeye bağlar. Çocuk içinde bulunduğu şartları, bildiklerini hikâyede sunulanlarla karşılaştırır. Karakteri kendisiyle yahut çevresindekilerle özdeşleştirerek model edinir. Bu durum değerlerin içselleştirilerek öğretilmesinde büyük avantaj sağlar. Çocuk için hikâyede yer alan karakterler anne-babadan daha etkilidir. Bu bakımdan özellikle okul öncesi dönem için resimli dokümanlar özenle seçilmeli, olaylar kurgusu, çevre düzenlemesi, renkler çocuk için merak uyandırmalı, soru sormasını teşvik etmeli, hikâye hakkında fikir beyan etmesini sağlamalıdır (Şirin, 2007). Bu bakımdan görseller, çocuklara verilmek istenen öğüt ve kazandırılmak istenen değer ve davranışı aktarmada en elverişli aracılardır.

II. Meşrutiyet Devri Yayın Hayatı ve Çocuk Dergiciliği

Avrupa ile kıyaslanınca Osmanlı'da basının oldukça gecikmeli doğduğu görülür. Bunun en önemli nedenin, matbaanın gecikmeli olarak kullanılması olduğu kabul edilmektedir. Bu gecikme aynı zamanda çocuklara yönelik süreli yayınların doğuşunu da geciktirmiştir. İlk çocuk dergisinden (1869) itibaren çocuk dergiciliği sürekli gelişmiş, II. Meşrutiyet sonuna kadar çok sayıda çocuk dergisi yayımlanmıştır. Çocuk dergilerinin sahibi yahut yöneticilerinin çoğunlukla öğretmen kökenli oluşu dergilerin yayımlanmasında eğitimsel amaçları daha görünür hale getirmiştir.

Dönemin önemli çocuk dergilerinden olan *Çocuk Dünyası*'nın ilk sayısındaki sunuş yazısında çocuk eğitiminin önemine vurgu yapılmış, bu konuda ailelerin bilgisiz ve duyarsız olduklarından şikâyet edilmiştir. Bu duyarsızlığın eğitimsiz ailelere mahsus olmadığı, genellikle her Türk ailesinde yaygın olarak bulunduğu belirtilmiştir. Aynı yerde Osmanlı'nın toplumsal geri kalmışlığı çocukluğun ve çocuk edebiyatının ihmaliyle ilişkilendirilerek çocuk dergilerinin bu noktadaki önemine işaret edilmiştir (*Çocuk Dünyası*, 1329:1/1).

Dönemin çocuk dergilerin birçoğunun kapağında, okuyucu için derginin eğitim açısından önemini vurgulayan "Çocukların tezyid-i malumât ve tehzib-i ahlâk etmelerine hâdim musavver risâle" (*Çocuk Duygusu*, 1329), "Çocuklar için çalışır, çocukların fikirlerinin açılmasına yardım eder" (*Çocuk Dünyası*, 1329) gibi sıkça rastlanan ifadeler hep bu eğitimsel amaçlara yöneliktir. Bununla birlikte çocuklara yönelik edebi ürünlerin çocuğa görelik bakımından yetersizliği çocuk yayınlarının sürekliliği açısından sorun teşkil etmiştir. Bu sorun *Çocuk Dünyası* dergisinin sunuş yazısında gündeme getirilmiştir. Yazıda daha önce çeşitli adlarla yayımlanan çocuk dergilerinin çok değerli girişimler olduğuna, ancak kısa ömürlü olduklarına işaret edilmiştir (*Çocuk Dünyası*, 1329:1/1). Bunun nedeni okuyucu ilgisizliğinden çok çocuk psikolojisinin ve ihtiyaçlarının kavranamayışına bağlanmıştır. Bu konuda literatür eksikliğine dikkat çekilerek bir taraftan çocuklara yönelik ürünlerin çoğaltılmasına dönük teşvikler yapılırken diğer taraftan da sıklıkla dünya çocuk edebiyatından özenle seçilmiş çeviri örnekler sunulmuştur. Bu dönemde yayımlanan çocuk dergilerinin uzun ömürlü olamayışlarının en önemli sebeplerinden biri de Balkan Savaşları ve devamındaki I. Dünya Savaşı'nın doğurduğu siyasal ve sosyo-ekonomik şartlardır. Çok sayıda gazete ve dergi savaş şartlarında yayınlarını düzenli sürdürememiş, uzun süreli aksamalar sonunda kapanıp gitmiştir.

Çocuk Dergisi Olarak Çocuk Dostu

Çocuk Dostu dergisi hedef kitlesi ve içeriği itibariyle dönemin diğer tüm çocuk dergilerden önemli ölçüde ayrılır. Görselliği ve içeriğiyle okul öncesine yönelik olduğu izlenimi veren dergi şirin bir görünüme sahiptir. Her sayıda kullanılan çocuk ve hayvan figürleri, resimler dergiye sevimli bir görünüm kazandırmıştır. Sayfa düzeni, kullandığı resimler ve yazı puntosuyla, çocukların ilgisini çekecek düzeyi tutturduğu anlaşılmaktadır. Dil ve anlatımda çocukların kolayca anlayabileceği sadelik ve akıcılıkta başarılı olduğu söylenebilir. Kullanılan görsellerin konunun akışına, çocukların seviyesine uygun olmasına özen gösterilmiş, bu şekilde çocukların ilgisi canlı tutulmaya çalışılmıştır.

Dergi, aynı dönemde yayımlanmakta olan *Türk Yurdu, Talebe Defteri, Çocuk Dünyası* gibi Türkçü ve milliyetçi dergilerle yakından irtibatlıdır. İttihat ve Terakki kadroları, çocuklar ve gençlere yönelik muhtelif dergiler yayımlamış, her düzeyde bireyler için süreli yayınların gücünden yararlanmıştır. Okulöncesi düzeyi için yayımlanan *Çocuk Dostu* dergisinin de aynı kadrolarca yayınlandığı anlaşılmaktadır. İdare merkezinin "Babıâli caddesinde *Türk Yurdu* kitap hanesinde *Çocuk Dostu Müdürlüğü*" şeklinde gösterilmiş olması, derginin, *Türk Yurdu* dergisinin okulöncesine yönelik bir yayını olduğu düşüncesini kuvvetlendirmektedir.

Çocuk Dostu'nu önemli kılan bir özelliği de Osmanlı'da resmi anaokullarının kuruluş yıllarında yayına başlamasıdır. Bu dönemde okulöncesine dönük yetişmiş öğretmen bulunmadığı için, özellikle yabancı uyruklu niteliksiz bazı kimseler okulöncesi alanında uzmanlık iddiasıyla ortaya çıkmışlardı (Akyüz, 2019:267). Dergi böyle bir vasatta içerik ve yöntem bakımından hem velilere hem de öğretmenlere rehberlik görevi üstlenmiştir. Henüz okuma becerisi bulunmayan okulöncesi öğrenci kitlesine dönük müstakil bir süreli yayının o günün şartlarında çok cazip olmayışı da yaşamasını güçleştirmiştir. Finans ihtiyacı hedef kitlesinin büyütülmesini gerektirmiş, bu amaçla ilkokul düzeyi çocuklara da hitap edecek içeriklere yer verilmiştir. Bu bakımdan sırf okulöncesi için düşünülen bir çocuk dergisi olduğu kesin olarak ileri sürülemezse de okulöncesi çocuk kitlesini hesaba katarak çıkarılan ilk ve tek dergi olduğu söylenebilir. Bu özelliğini derginin isminin altında "Mini mini çocukların arkadaşıdır" ifadesi açığa vurmaktadır. Mevcut haliyle okulöncesi eğitimin pek bilinmediği, öneminin iyi kavranamadığı bir dönemde bu alanda toplumsal bilincin gelişmesine önemli katkılar sunduğu söylenebilir.

Çocuk Dostu kendi döneminin tüm olumsuzluklarına rağmen kesintiye uğramadan kısa ömrünü tamamlamıştır. 12. sayısının iki hafta gecikmeyle yayınlanması bir şeylerin ters gittiğini gösterir. Nitekim 13. sayının çocuklar için uygunsuz, uzun tek bir hikâyeden oluşması sonun habercisi gibidir. Zor bir vasatta yayın hayatına atılan Çocuk Dostu uzun ömürlü olamamış, 2 Temmuz 1914 tarihli 13. sayısından sonra kaybolarak diğer çocuk dergileriyle benzer akıbeti paylaşmıştır.

Derginin Genel Özellikleri

Çocuk dergilerinin görünümü, boyutları, baskı kalitesi, görselleri, yazı tipi ve boyutu, dil ve anlatımı, ana düşüncenin kolay kavranır olması, kahramanları, edebi tür bakımından çeşitliliği önemlidir. İçerik özellikleri yönüyle, çocukların zihinsel, ruhsal, fiziksel gelişimini dikkate almaları, bilimsel ve teknolojik gelişmelerden haberdar etmeleri, güncel ve gerçek hayatla ilişkili olmaları beklenir. Bunların yanı sıra eğlendirici ve dinlendirici içeriklerle değerleri, doğa, hayvan, insan, vatan, millet sevgisini işleyen konulara yer vermeleri, kötü alışkanlık, düşmanlık, şiddet, nefret, karamsarlık gibi olumsuz duygulara sürükleyecek içeriklerden de uzak bulunmaları beklenir. *Çocuk Dostu*, fiziksel görünümü ve içerik yönüyle bir çocuk dergisinden beklentileri karşılayacak düzeyde iyi düzenlenmiştir. Hedef kitlesine uygun düşecek görsellere, eğitici-öğretici, eğlendirici-dinlendirici içeriklere yer vermiştir.

Biçimsel özellikleri: İstanbul'da, haftalık 8 sayfa olarak yayımlanan derginin sorumlu müdürü, aynı zamanda *Çocuk Dünyası* dergisinin sahibi öğretmen Tevfik Nurettin'dir. Bilinen 13 sayısı bulunan derginin ilk sayısı 10 Nisan 1330 (23 Nisan

1914), son sayısı 10 Temmuz 1330 (23 Temmuz 1914) tarihlidir. İstanbul'da Necm-i İstiklal Matbaasında basılan derginin fiyatı 10 paradır. İdare yeri Babıâli caddesinde *Türk Yurdu* Kitaphanesi'dir. Sorumlu müdürünün aynı zamanda *Çocuk Dünyası* dergisinin sahibi olması derginin, *Çocuk Dünyası*'nın okul öncesine yönelik versiyonu olduğu izlenimi vermektedir.

İlk sayıdan itibaren başlık altında yer alan "Mini mini çocukların arkadaşıdır" ifadesi hedef kitlesinin okul öncesi kademesi olduğunu göstermektedir. Derginin içeriği, sunulan materyallerin seviyesi ve görsel yönü de bu izlenimi vermektedir. Kısa cümleler, bolca resimlerle zenginleştirilmiş içerik ve sade bir anlatımla şirin bir çocuk dergisi olarak eğitici-öğretici niteliğiyle ön plana çıkan dergi kendi alanında bir ilk olma özelliğine sahiptir. Altıncı sayıda, yayınlamak üzere 8 yaşına kadar okuyuculardan resim istenmesi de hedef kitlenin günümüz okul öncesini de içeren ilkokul seviyesindeki çocuklar olduğunu göstermektedir.

Dönemin diğer çocuk dergilerinde bir gelenek olan ilk sayıda tanıtıcı ve yayın amacını ortaya koyan bir sunuş yazısına yer verilmemiştir. Bu bakımdan derginin amacını, yayıncıların düşünce dünyasından ve dergi içeriğinden hareketle geniş bir açıdan değerlendirmek gerekir. *Çocuk Dünyası* ile yakın ilişkisi Türkçü, milliyetçi bir yayın çizgisi sürdürdüğünün habercisidir. Yer verilen hikâye, şiir ve diğer içerikler bu amaca yöneliktir. Derginin yaygınlığı ve tirajı konusunda fikir yürütmeye müsait herhangi bir bilgi yoktur. Bu durum dönemin çocuk dergilerinin genel özelliğidir. Ancak okuyucu mektupları ve onlara verilen cevaplar ile bilmece ödülü kazanan okuyucuların bilgileri gibi bazı ipuçları dergilerin baskı sayısından ziyade yaygınlığı konusunda tahminde bulunmaya sınırlı imkân vermektedir. Buna göre derginin İstanbul dışında, başta Çanakkale, Bursa, İzmir, Konya olmak üzere çevre illerde de önemli bir okuyucu kitlesiyle buluştuğu söylenebilir. Hedef kitlesinin anaokulu düzeyi olmasına rağmen okuyucu mektupları ve ödül kazananların bilgilerinden derginin anaokulundan sultanilere kadar geniş bir yelpazede öğrenciler tarafından okunduğu anlaşılmaktadır.

Başlıca konuları: Dergide yazar kadrosu hakkında bilgi mevcut değildir. Derginin "*Çocuk Dünyası*nın küçük kardeşi" olarak tanımlanması içerik sağlamada bu derginin imkanlarından yararlanmış olabileceğini düşündürmektedir. Dergi diğer çocuk dergilerinde görülebilen makale, hatıra, roman gibi içeriklerden tamamen arındırılmış, sadece 4-6 yaş grubu için uygun fabl, hikâye, şiir ve bilmece türü içeriğe yer verilmiştir. Onlar da daha ziyade doğanın güzellikleri, mevsimlerin özellikleri, hayvan, doğa ve sanat sevgisi, sağlık öğütleri, beceri ve girişimcilik, zenginlik ve yoksulluk gibi ekonomik, sosyal ve ahlaki değerlerin işlendiği metinlerdir. İçerikte okuyucular tarafından gönderilmiş metinlere de yer verilmemiştir. Bilmecelerin ise okulöncesi kademesine pek uygun olduğu söylenemez.

İçerik: Olabildiğince uygun görsellerle zenginleştirilen derginin yazılı içeriği hikâyeler, masallar, şiirler, oyunlar ve ödüllü bilmecelerden oluşmuştur. İlk iki sayısı şirin resimler ve figürlerle süslenmiş birer hikâyeden oluşur. Üçüncü sayıdan itibaren diğer türler ve farklı içeriklerle çeşitlenerek çocuk dergisi görünümü kazanmıştır. Her sayının sonunda ödüllü bir bilmece sorusu yer almıştır. Görsellerle zenginleştirilen içeriklerde, genel kültür, bilimsellik, beceri ve sanat, değerler, eğlendirip dinlendirme gibi çok boyutlu amaçlar göze çarpar. Bu amaçla 13 sayılık yayın sürecinde ikisi tercüme toplam 20 hikâye yayımlanmış, hikâyelerden 4 tanesi -tercümeler dahil- fabl türünden seçilmiştir. Ayrıca 3 masal, 6 şiir, 5 oyun türünden içeriğe yer verilmiş, ilk sayıdan itibaren her sayıda ödüllü bilmeceler yayımlanmıştır. Kullanılan dil, günümüzde kolaylıkla anlaşılabilecek sadeliktedir.

İlk sayıdan itibaren görselliğe önem verilmiş, ikinci sayıdan itibaren oldukça sade ve farklı resimlerin kullanıldığı ikili (dış-iç) kapak uygulamasına geçilmiştir. İkinci sayının kapağında üç adet kedi resmi, üçüncü sayıda bir kız çocuğu, dördüncü sayıda 3 kedi ve bir kelebek resmi kullanılmıştır. Devam eden sayıların kapağında sırasıyla iki şirin kız çocuğunun önünde bebek arabası resmi, tavuklara yem atan iki kız çocuğu, bir kukla oyunu sahnesi, kırlarda koşturan çocuklar, sandalyede oturup sohbet eden çocuklar, puro içen ördek ve ağaç gölgesinde sohbet eden kız-erkek çocuklar gibi resimler kullanılmıştır. Son iki sayının kapaklarına ulaşılamamıştır. Dergi genelinde iç kapak resimleri dış kapaktan daha çekicidir. Örneğin üçüncü sayının iç kapağı masa başında, kâğıttan kukla yapan bir çocuk, dördüncü sayının iç kapağı da köpekle oynayan kız çocuğu resmiyle süslenmiştir. Diğerleri de sırasıyla; kulağına dayadığı saatin sesini dinleyen bir çocuk, masada oturmuş kitabın sayfalarını çeviren bir kız çocuğu, piyano başında bir kadın öğreticiden ders alan iki kız çocuğu, civcivleri yemleyen kız-erkek çocuklar, kitap okumayı bırakıp küçük çocuğu sırtına alıp eğlenen bir baba resmi ile sunulmuştur.

İçerikler resim, figür ve süslemelerle zenginleştirilmiştir. Örneğin ilk sayıdaki "İki Civcivin Gezintisi" adlı hikâyede tam sayfa halinde civciv resimleri ve hikâyede geçen mekânların resimleri kullanılmıştır. İkinci sayıda "Pisilerin Bayramı" adlı hikâye tam sayfa şirin kedi resimleri eşliğinde verilmiştir. Üçüncü sayıdan itibaren dergi görünümü kazanmış, içerik zenginleşirken görsellik azalmıştır. Örneğin bu sayıda 3 adet hikâye yayımlanmış, hikâyelerde kâğıt katlama çalışmaları, el arabası süren, top oynayan çocuk figürleri kullanılmıştır. Ayrıca kedi gibi çeşitli figürlerinin kâğıttan kesilerek yapılışını anlatan çizimler verilmiştir. Bu sayıdaki bir diğer hikâye süt başında boğuşan iki küçük kediciğin resmi eşliğinde verilirken devamında evde basit araçlarla dünya seyahati için çocuklarca gemiye benzer şekilde kurgulanan bir resim sunulmuştur. Dördüncü sayıda "Güzel Gezintiler" başlıklı hikâyede bir grup kız-erkek çocuğun

gezintisini resmeden kartpostal büyüklüğünde birkaç resimle görselleştirilmiştir. Beşinci sayıda kocaman deniz ve büyük bir gemi, terazi ile tartı yapan çocuklar, leğendeki suda kâğıttan kayık yüzdüren çocuklar, küçük bir yelkenli ve denizdeki adacıkta kuş figürleri gibi görsel öğeler kullanılmıştır. Diğer sayılarda kullanılan figürlerden bazıları; dişi ağrıyan köpek, gün doğarken öten horoz, kukla oyunu, kitap okuyan kız çocuğu, sahilde denizi seyreden kız çocuğu, piyano başında çocuklar, ormanda cücelerin geçişini izleyen bir kız çocuğu, piyano çalan kedi, civcivlere yem atan çocuklar, puro içen papyonlu bir civciv figürü şeklinde sıralanabilir.

Dergide yer alan resim ve figürlerden anlaşılacağı üzere daha ziyade doğa ve hayvan sevgisi aşılamaya dönük hikâye ve görsellere yer verilmiştir. Ayrıca çocuklarda zihinsel faaliyeti önemseyen, el becerilerinin gelişimini hedefleyen motif ve çalışmalar sunulmuştur. Çocukların kendi imkânlarıyla kurgulayabilecekleri farklı aktivitelerine ilham verecek uygun görseller sıklıkla kullanılmıştır. Ayrıca piyano öğrenmeyi özendirici hikâye ve görseller çeşitli çocuk ve hayvan figürleriyle verilmiştir.

Eğitici-öğretici İçerikler: Dergide yer verilen içerikte çok yönlü eğitim amaçlandığı söylenebilir. İçeriğin eğitici-öğretici yönü başlıca; genel kültür, bilimsellik, beceri, değerler, eğlendirme-dinlendirme gibi boyutlarla işlenmiştir.

Dergide dil, inanç, gelenek, hayat tarzı, giyim-kuşam, çevre bilinci, hayvan sevgisi, temizlik, aile, vatan sevgisi gibi her bireyin ihtiyaç duyduğu genel konularda bilgi, duygu ve beceriler kazandırıcı içeriklere yer verilmiştir. İçerik ağırlıklı olarak hayvanların kendi aralarındaki yaşantılarında kurdukları dostlukları işleyen hikâyelerden oluşmuştur. Örneğin "İki Civcivin Gezintisi" (1914:1/1-5) adlı şirin hikâyede, gezintiye çıkan iki civcivin kurbağalarla kurmuş olduğu dostluk işlenmiştir. Bu hikâyede çocuklarda hayvan sevgisi oluşturmak amaçlanmış aynı zamanda çeşitli hayvanların özellikleri, yaşam biçimleri ve diğer hayvanlarla olumlu ilişkileri çocukların dikkatine sunulmuştur. "Pisilerin Bayramı" (1914:2/1-5) adlı bir başka şirin hikâyede de bayram olgusu, olumsuz düşüncenin yanlışlığı ve olur olmaz durumlarda üzülüp ağlamanın sakıncaları kedilerin yaşantısından kesitlerle sunulmuştur. Hikâyeye göre; bir bayram gününde üç yavru kedinin yaşadığı olumsuzluklar karşısında annelerinin ürettiği çareler anlatılarak her olumsuzluğu giderecek çözümlerin mümkün olduğu gösterilmiştir. "Hayat Kavgası" (1914:12/4) adlı şiirde hayatın acımasızlığı, yaşayabilmek için güçlü olmak gerektiği teması işlenmiştir.

Dergide yer verilen içerikte çeşitli bilimsel gerçekliklere de dikkat çekilmiştir. Bunların bir kısmı düşünmeye, akıl erdirmeye, bir kısmı da oyun içinde öğrenmeye yöneliktir. Örneğin, "Dünyayı Dolaşanlar" (1914:3/5) adlı hikâyede çocukların yaratıcı fikirler geliştirmeye yöneltildikleri görülür. Kızlı-erkekli bir grup çocuğun evde bulabildikleri çeşitli araçlar yardımıyla sembolik bir yelkenli gemi yapmaları ve bu

gemi ile okyanuslarda hayali geziler düzenlemeleri oyun formu içinde anlatılmıştır. Diğer hikâyelerde olduğu gibi anlatım resimlerle zenginleştirilmiştir. Bu hikâye ile çocukların hem oyun ile eğlenmeleri hem de hayatla ilgili faydalı şeyleri öğrenmeleri hedeflenmiştir. "Kocaman Deniz ve Büyük Gemi" (1914:5/6) başlığını taşıyan oyun etkinlikli içerikte, leğendeki su okyanusa, içinde yüzdürdükleri ceviz kabuğu gemiye benzetilmiş, kibrit çöplerinin birleştirilmesinden sala benzer bir düzenek oluşturulmuştur. Anlatımda suyu dalgalandırma ile ceviz kabuğunun su dolup batması buna karşın salın batmayış nedeni açıklanmıştır. Sebep sonuç ilişkisinin işlendiği "Dişi Ağrıyan Köpek" (1914:6/6) başlıklı hikâyede şekeri çok seven ve bu yüzden dişleri çürüdüğü için ağrı çeken köpeğin pişmanlığı teması işlenmiştir. Aynı şekilde "Kukuri Ku" (1914:7/2-4) başlıklı bir şiirde güneşin doğuşu-batışı, sebep-sonuç ilişkileri içinde abla-kardeş arasındaki diyalogla çocukların anlayabileceği bir üslupta işlenmiştir. "Akıllı Karga" (1914:11:/7) adlı hikâyede, susuzluktan ölmek üzere olan bir karganın bulduğu su kabından suyu içebilmek için aklını kullanması işenmiş, zorluklar karşısında aklı kullanarak sorun çözmenin imkânı gösterilmiştir.

Çocuklarda genel kültür kazandırmayı amaçlayan içerikler, örnek olabilecek model şahsiyetlerle örüntülenerek sunulmuştur. Örneğin "Küçük Turgut'un El İşleri" (1914:3/1-2) adlı hikâyede Turgut'un henüz okula gidemeyecek yaşta olmasına rağmen çalışkan, itaatkâr, doğru sözlü olduğu özellikle vurgulanmıştır. Hikâyede çocuklar için rol-model olarak sunulan Turgut'un el işleriyle uğraşıp tahta parçalarından evler, köprüler, trenler vs. yapma çabası övgüyle anlatılmış, becerili, dürüst, itaatkâr, doğru sözlü ve çalışkan olması örnek gösterilmiştir. Resim yapmayı çok seven Turgut'un güzel resim yapamayışı onu yıldırmamıştır. O çeşitli resimlere bakarak oradan örnekler almakta, kâğıttan çeşitli şekiller kesip onlar yardımıyla tren, el arabası, kaldıraç, kedi figürleri gibi resimler yapmaya çalışmaktadır. Hikâyede çocuklarda beceri eğitimine özendirmek kadar sanat sevgisi aşılanmak da hedeflenmiştir. "Bakkalcılık Oyunu" (1914:5/1-4) başlıklı hikâye de girişimcilik ve beceriyle ilişkilidir. Kaya ile Türkan adlı iki çocuğun bakkalcılık oyunu oynayarak birbirlerinden bir şeyler satın almalarının anlatıldığı hikâyede ticareti öğrenme ve bu amaçla terazi kullanma gibi becerilerin kazandırılması arzusu belirginidir. Beceri öğretimi ve sanat sevgisi aşılamaya dönük bir diğer içerik "Piyano Önünde" (1914:9/2-4) başlığıyla verilmiştir. Önünde çocuklar bulunan büyükçe bir piyano resmi ile süslenen hikâye, piyano çalmayı özendirici bir anlatımla sunulmuştur. Hikâyede, arzu ve çaba ile herkesin öğrenebileceği teması işlenirken, özendirici olması açısından piyano çalabilmenin sağlayacağı mutluluk da tasvir edilmiştir.

Çocuk dergilerinin başlıca işlevi eğitim öğretimden ziyade değer duygusuna, çeşitli ahlaki, milli, estetik değerlerin kazandırılmasına yöneliktir. Bu amaçla yer ve-

rilen hikâyelerde ağırlıklı hedef, yüceltilen değerlerin kazandırılması, olumsuz tutum ve davranışlardan kaçındırılmasıdır. Bunlardan başlıcaları; sevgi, iyilik, çalışkanlık, özgürlük, öfkeden kaçınmak, itaatkarlık, konuşma adabı, iyi geçinmek gibi değerler olarak dikkat çeker. Ayrıca geçimsizlik, kavgacılık, aç gözlülük, tembellik gibi uzak durulması gereken bazı kötü hasletler de doğurdukları olumsuz sonuçları itibariyle bu hikâyelerde çoğunlukla birlikte işlenmiştir.

Yüceltilen değerlere ilişkin bir örnek "Küçük Turgut'un El İşleri" (1914:3/1-2) başlıklı içeriktir. Bu hikâyede çalışkanlık, söz dinlemek, iyi yürekli olmak, doğru sözlü olmak bir Türk çocuğu olarak Turgut'un övülen özellikleridir. Turgut'un şahsında yüceltilen bu özellikler okuyucu kitle için özdeşim kurulacak niteliklerdir. Yüceltilen bir diğer değer olarak, karşılık beklemeden iyilik yapma teması işlenmiştir. Bu amaçla "Güvercin ile Karınca" (1914:4/5-6) başlığı altında bir güvercinin, suda boğulmak üzere olan karıncayı hiçbir karşılık beklemeden kurtarması anlatılmış, daha sonraki bir zamanda da o karıncanın, güvercini vurmaya çalışan bir avcının bacağını ısırarak güvercinin hayatını kurtarması hikâye edilmiştir. Hikâyede karşılık beklemeden yapılan iyiliğin, günü geldiğinde iyilikle karşılık bulacağı teması işlenmiştir. Denizde yakamozu seyreden kedi yavrusu resmi eşliğinde sunulan bu hikâyeden "karınca kadarınca iyilik et denize at, balık bilmezse halik bilir" sonucu çıkarılmıştır. Şefkat ve yardımlaşma temasının işlendiği "Fakir Çocuk-Zengin Çocuk" (1914:4/7-8) başlıklı şiirde yetim ve fakir bir çocuğun sıkıntıları ve zengin bir çocuğun ona yardımcı olması hikâye edilmiştir. Vatan ve millet sevgisinin işlendiği "Yeşil Filizler" (1914:6/3-5) başlıklı hikâyede ağaçların baharın nasıl yeşerdiği tasvir edilmiş, yeşeren ve meyve veren ağaç üzerinde düşünce yürütülerek çocukların da büyüyerek ve bilgi sahibi olarak ülkesine hizmet edeceği teması işlenmiştir. Özgürlük de bir hikâye ile yüceltilmiş değerlere dahil edilmiştir. "Şehir ve Çiftlik Faresi" (1914:9/6-8) başlıklı İngilizceden çeviri bir fablda ana tema özgürlüklere vurgudur. Hikâyenin sonu "rahat içinde kuru fasulye korku içinde tatlıdan çok daha iyidir" mesajı verilmiştir. "Bizim Çiftlik" (1914:10/3-3) adlı hikâyede doğa ve hayvan sevgisi işlenmiştir.

Uzak durulması gereken bazı tutumlar konusunda da çeşitli içeriklere yer verilmiştir. Örneğin geçimsizliğin zararları "Süt Başında" (1914:3/7-8) adlı hikâyede işlenmiştir. Hikâyeye göre, süt içmede önceliği almak için mücadele eden iki sevimli kedi yavrusunun boğuşmaları sırasında sütün dökülmesiyle ikisi de sütten mahrum kalmıştır. Hikâyeden, inatlaşma ve geçimsizliğin ikisinin de zararına olduğu teması, örnek olay üzerinden işlenmiştir. "Kuşçuk" (1914:5/4-5) başlıklı şiirde yavruları yaramaz bir çocuk tarafından öldürülen kuşun yaşadığı hüznü bir başka çocukla paylaşması konu edilmiş, yaramazlıkların başkalarının hüznüne sebep olabileceği fikri işlenmiştir. "Tik Tak Tik Tak" (1914:6/2-3) başlıklı hikâyede, annesinin uyarısına

rağmen saatin işleyişini merak edip kurcalayarak bozan bir çocuğun bu iyi niyetli merakının verdiği zarar anlatılmıştır. Yataktan kalkmaya erinen bir çocuk figürü eşliğinde verilen "Tembel Korkut" (1914:10/4-5) başlıklı şiirde tembelliğin sevimsizliği anlatılmıştır. Aynı yerde "Çapkın Piliç" (1914:10/6-8) hikâyesinde söz dinlemenin önemine, annesini dinlemeyenin yaşayacağı sıkıntılara dikkat çekilmiş ve hatalardan ders çıkarmanın önemi vurgulanmıştır. "Geveze Kurbağa" (1914:11/3-6) adlı çeviri hikâyede kazların yardımıyla yükseklere çıkan bir kaplumbağanın çenesini tutamayışı yüzünden düşmesi, gevezeliğin sakıncası olarak işlenmiş, hikâyeden yerinde konuşmanın önemine ilişkin ders çıkarılması istenmiştir. "Bilye Oyunu" (1914:12/3) adlı hikâyede üç kardeşin bilye oynarken tartışmalar yüzünden annelerinin bilyeleri alarak onları oyundan mahrum bırakması anlatılmış, burada verilen mesaj önceki hikâyelerde uyumlu olmanın ödüllendirilmesine karşılık yaramazlığın da cezalandırılacağını anlamaları açısından bütünleştirilmiştir. Aynı sayıda "Küçük Hikâye" (5-7) başlığı altında bir köpeğin, kendisine eziyet eden bir çocuğa saldırıp elbisesini yırtması, intikam almaya çalışırken üstü başının boya olması, yeni elbiseyi mahvettiği için annesinden azar işitmesi anlatılmış, böylece nefret yerine sevginin önemine vurgu yapılmıştır. "Kedi ile Papağan" (1914:13/3) başlıklı bir fablda aç gözlülüğü yüzünden bir kedinin başına gelenler abartılı bir anlatımla sunularak aç gözlülüğün sakıncası anlatılmıştır.

Dergide çocuklara yönelik eğlendirici-dinlendirici içerik türleri şiirler, eğlendirici oyunlar ile ödüllü bilmecelerdir. Şiirler içeriğe dördüncü sayıdan itibaren dâhil edilmiştir. "Fakir Çocuk-Zengin Çocuk" (1914:4/7-8), "Kuşçuk" (1914:5/4-5), "Kukuri Ku" (1914:7/2-4), "Cüceler Aleminde" (1914:9:/4), "Tembel Korkut" (1914:10/4-5), "Hayat Kavgası" (1914:12/4) gibi şiirlerle çocukların bir yandan manevî duyguları beslenirken diğer yandan başta toplumsal dayanışma olmak üzere çeşitli değerler çocuklar için eğlenceli bir üslupla işlenmiştir.

İçeriklerden bazısı da oyun öğretmeye yöneliktir. Seçilen oyunlar çocukları eğlendirirken aynı zamanda hoşça vakit geçirip bilgi ve beceri kazandırıcı türdendir. "Dünyayı Dolaşanlar" (1914:3/5-7) "Açıl Kilit" (1914:4/4-5), "Bakkalcılık Oyunu" (1914:5/1-4), "Kocaman Deniz ve Büyük Gemi" (1914:5/6-7), "Kukla Oyunu" (1914:7/2-4), "Bilye Oyunu" (1914:12/3) gibi eğlenceli içeriklerle çocukların eğlenirken öğrenmesi hedeflenmiştir. Bu oyunlar aracılığıyla hayvan sevgisi, bilgiyi keşfetme arzusu, coğrafya bilgisi, girişimcilik ruhu ve araç-gereç kullanımı gibi muhtelif bilgi, duygu ve beceri kazandırma amacı ön plandadır.

Bir diğer eğlendirici içerik ödüllü bilmecelerdir. Her sayıda yer verilen bilmecelerin, bir yandan çocukların zekâ gelişimine katkıyı, diğer yandan ödüllerle çocuklarda merak uyandırmayı amaçladığı söylenebilir. Ancak bilmecelerin hedef kitleye uygunluğu pek düşünülmemiş gibidir.

Derginin Eğitsel Açıdan Değerlendirmesi

Okulöncesi kademesi için bilinen ilk dergi olması yönüyle önem arz eden *Çocuk Dostu'*nun, günümüz pedagojik gelişmeleri ve çocuk yayıncılığı açısından incelenmesi, çocuklara yönelik süreli yayınlarda bulunması gereken özellikler bakımından değerlendirilmesi önemlidir. Bu değerlendirme, genel söylem, çocuğa görelik, amaç-içerik uyumu ve sakıncalı mesajlar olmak üzere başlıca dört açıdan ele alınabilir.

Derginin Genel Söylemi: Dergi uygun içeriklerle o dönemin ihtiyaç duyulan insanını yetiştirme sürecine okul öncesinden başlayarak katkı sunmak amacındadır. Hedeflenen insan tipinin bilgili, beceri sahibi, girişimci, dürüst, vatansever, çalışkanı olmasının arzulandığı düşünülürse, okul öncesinden başlayarak çocuklara bu özellikleri kazandıracak içerikler sunulması bu amaçla uyumludur. Hedeflenen insan tipinin bazı özellikleri, sunulan içerikte kendini göstermektedir. "Küçük Turgut'un El İşleri" (1914:3/1-3) başlıklı hikâyede ideal Türk çocuğunun modeli (prototip) olan Turgut'un çalışkanlığına, elinden her işin geldiğine, büyüklerinin sözünü dinleyen ahlaklı, iyi yürekli, doğru sözlü oluşuna vurgu yapılmıştır. Bu nitelikler dönemin hedeflenen insan tipinin özelliklerindendir. "Bakkalcılık Oyunu" (1914:5/1-4) da model insan tipinin bir başka özelliği olarak aynı zamanda ticareti bilen, girişimci kişiliği teşvik anlamında nakledilmiştir. "Yeşil Filizler" (1914:6/3-5) başlıklı hikâyede, model insanın bir başka özelliğinin kolektif bir şuura sahip olması teması işlenmiştir. Hikâyede yeşil filizlerin gelişip meyve vermesi, çoğun büyüyüp ülkesine hizmet etme arzusu ile ilişkilendirilmiş, bunun için bilgili, çalışan, üretken olmanın gerekliliği işlenmiştir. Bu özelliklerinin yanında "Piyano Önünde" (1914:9/2-4) başlıklı hikâyede dönemin çağdaş insanın özellikleri arasında sayılan piyano çalma becerisi de özendirici bir anlatımla sunulmuş, kapakta verilen "piyano öğrenen çocuklar resmi" ile de anlatım pekiştirilmiştir. Batılı değerlerin yanında milli hislerle de donatılmış bir kişiliğe vurgu anlamında yer verilen "Ben Büyük Bir Zabit Olacağım" (1914:11/2-3) başlıklı hikâyede amacın, çocukların dikkatini, dönemin en çok ihtiyaç duyulan mesleği olan askerliğe çekmek olduğu söylenebilir. O dönemde zabitlik, sıradan bir meslek ve memuriyet değildir. Ülkenin siyasal, sosyal ve ekonomik sıkıntılarla boğuştuğu bir dönemde bir yandan memurluk zihniyetine karşı mücadele verilirken diğer yandan çocukların zabitliğe özendirilmesi bir çelişki gibi görünse de bu özendirmenin arka planında zabitlik mesleğinin o günün koşullarında ülkenin geleceği için önemli görülmesi yatmaktadır. Ülkenin kırılan onurunun onarılması ve kaybedilen toprakların geri alınması ancak iyi yetişmiş, vatanperver askerlerle mümkün olacağı düşünülmüştür. O nedenle askerlik önemsenmiş, bu tür içeriklerle yüceltilmiş ve çocuklara sevdirilmeye çalışılmıştır.

Çocuğa Görelik Boyutu: Dergi çocuğa görelik açısından başlıca; görsellerin çocuk için uygunluğu, içeriğin hayal gücüne olan katkısı, ruhsal ihtiyaçlarını karşılama düzeyi, dil gelişimine etkisi, sosyal ve duygusal gelişimini desteklemesi gibi muhtelif boyutlardan değerlendirilebilir. Dönemin zor şartlarına rağmen derginin; genel görünümü, boyutları, görselleri, yazı boyutu, satır aralıkları, cümlelerin uzunluğu, dil ve anlatımı, konuların ilgi çekiciliği, ana düşüncenin kolay kavranır olması, kahramanları, edebi tür bakımından çeşitliliği ile oldukça nitelikli olduğu söylenebilir. Kullanılan resim ve figürler yeterli olmasa da hedef kitle açısından uygun oldukları söylenebilir. Yeterlilik konusu derginin yayımlandığı dönemin imkân ve şartları dikkate alınarak değerlendirilmelidir. O zamanın baskı tekniklerinin resimleri basmada gerektirdiği maliyetin yanında uygun görsellerin bulunmasının da ayrı bir maliyet konusu olduğu hatırdan uzak tutulmamalıdır. Bununla birlikte dönemin bazı çocuk dergileri ile kıyaslanacak olursa görsellik konusunda derginin cömert davrandığı söylenebilir. İçerikte anlatımı zenginleştirici görsellere sıklıkla yer verilmiştir. Çocukların zihinsel, ruhsal ve fiziksel gelişimine aykırı olmayan, gerçek hayatla bağlantılı bilgi ve görgü kazandırıcı, eğlendirici ve dinlendirici içeriklerle doğa, hayvan, insan, vatan, millet sevgisini işleyen konulara yer vermesi, şiddet, nefret, düşmanlık gibi olumsuz duygulara sürükleyecek içeriklerden de uzak kalması, dergi yöneticilerinin çocuğa görelik açısından duyarlı davrandığının göstergeleridir.

Hikâyelerde genellikle çocukların seviyesine uygun, basit ve sade bir anlatım hakimdir. Sadelik hikâyenin örüntüsünde de görülür. Hikâyeler çocuğun öykünerek özdeşim kuracağı bir kahraman ve uzak duracağı olumsuz figür etrafında örüntülenmiştir. Her bir hikâyede aktarılmak istenen değerin kahramanla özenle bütünleştirildiği, genellikle çocuğun hikâye kahramanının büyüsüne kapılarak ilgili değeri özümsemesine imkân verecek bir anlatımla sunulduğu görülür. Olaylar örgüsü, ayrıntıdan uzak, çocuğun zihninde kolaylıkla canlandırabileceği, hikâyedeki ana temaya kolayca odaklanacağı sadeliktedir.

Hikâyelerde kullanılan harflerin ve satır aralıklarının -ilk iki sayı hariç- çoğu zaman okul öncesinden çok ilkokul seviyesi için uygun olduğu söylenebilir. Kullanılan harflerin Osmanlı alfabesi olduğu düşünülürse bu konuda kesin bir yargının ortaya konulması da kolay değildir. Bununla birlikte anlatımda kullanılan kelimeler çoğunlukla çocuğun kelime haznesini geliştirmeye elverişli olarak seçilmiştir. Anlatımdaki yalınlık, tiplerin az olması verilen mesajın sadeliği çocuğun işini kolaylaştırıcıdır. Bazı hikâyelerde çocukların seviyesini aşacak anlatımlar yararlı olmaktan uzaktır. "Boyundan büyük işler yapan" tiplerin çocuğa fayda yerine zarar verebileceği düşünülmemiş gibidir.

Kısa tutulan hikâyelerde betimlemelerin özlü ve genellikle resimler eşliğinde verilmesi, dönemin baskı imkanları açısından zor ve maliyetli olmasına bakılmadan pedagojik kaygılarla olabildiğince kullanıldığı görülmektedir. Kullanılan resim ve figürler de çocuklar için olabildiğince sevimlilerden seçilmiş gibidir. Bazı hikâyelerde sayfanın tamamıyla süslenmesi maliyet hesaplarından ziyade çocukların ilgisi ve mesajı ulaştırma kaygısının ön planda tutulduğunun bir ifadesidir.

Sık olmamakla birlikte yayımlanan şiirlerle çocuklarda sanat zevki uyandırma yanında eğlenerek öğrenmelerinin hedeflendiği söylenebilir. Bu amaçla seçilen şiirlerde basit anlatım ve ölçülü tür tercih edilmiştir. Çocukların idrakine uygun, gündelik hayattan somut anlatımlar tercih edilmiş, imgesel anlatımdan olabildiğince uzak durulmuştur.

Amaç-içerik Uyumu: Bu dönemde çocuk dergileri için düzey tutturma meselesi önemli bir sorundur. Dönemin çocuk dergilerinde kullanılan yazı karakteri, dil ve üslup, sunulan içerik ile hedef kitlenin düzeyi konusunda zaman zaman uyumsuzluklar gözlenmesine rağmen *Çocuk Dostu* yöneticilerinin bu konuda oldukça duyarlı davrandığı söylenebilir. Anaokulu veya ilkokul düzeyine göre seçilmiş içeriğin okuyucu için gittikçe amaca daha uygun hale geldiği gözlenmektedir. Aktarılan materyal, kullanılan dil ve yazıların sıkıştırılmadan ve resimler eşliğinde sunulması dergiyi görsel açıdan güzelleştirmiştir.

Çocuklara yönelik yayınlar, çocuğun kelime hazinesini zenginleştirmede, dil kullanımının geliştirilmesinde en etkili araçlardandır. Bunun için çocuk edebiyatı ürünlerinin kolayca anlaşılır olması ve çocuğun seviyesine uygun yeni kelimeler deyimler, ikilemeler, mecaz anlatımları öğrenmesine aracı olması beklenir. Bunun da en elverişli türü hikâye ve masallardır. Dergide yer verilen hikâyelerde bu duyarlılık gösterilmiştir. Hikâyelerin üslubuna bakıldığında, öykülerin düzgün ve kurallı cümlelerle, çocukların dikkatinin dağılmasına fırsat vermeyecek canlılıkta, verilmek istenen mesajın kolayca anlaşılmasına yardımcı olacak nitelikte kurgulandığı dikkat çeker. Olumlu ve olumsuz değer, tutum ve davranışların, çocukların seviyesine uygun olarak kahramanlar üzerinden verilmesi hikâyelerde temel amaç olarak belirlenmiş gibidir. Dönemin şartlarında çocukluk algısı ve çocuklara yönelik literatür eksikliğine rağmen dergi yöneticilerinin içerik seçiminde özenli davrandıkları anlaşılmaktadır.

Dergide yer verilen içeriklerde temel kaygı, kazandırılmak istenen duygu ve düşünceler, önemsenen değerlerdir. Hikâyelerin kahramanları kültürel değerlerin taşıyıcısı, sevgi ve merhameti öğütleyen, akıl yürütmeyi teşvik eden karakterlerdir. Bunlar çocuğun yakın çevresinde her gün görebileceği ve kolayca zihninde canlandırabileceği türden kahramanlardır. Bu kahramanlar aracılığıyla çocuğun anlayacağı seviyede,

kelime sayısı fazla olmayan, tek özne ve yüklemden oluşan sade, akıcı, keyifli anlatımlar onlarda edebi zevk, araştırmacı bir kişilik kazandırmaya yardım edicidir. Bir örnek olarak "Dünyayı Dolaşanlar" (1914:3/5-7) başlıklı hikâyede çocuklarda farklı mekanlar görme arzusu uyandıracak canlı anlatımlar vardır. Hikâyede çocuklar hayallerinde farklı kıtalarda dolaşarak dünyayı tanımakta, ilgilerini çekecek değişik bilgi ve kültürlerle tanışmaktadırlar.

Hikâyelerde dikkat edilen hususlardan biri de düşmanlık, nefret, şiddet, karamsarlık, kötü alışkanlık gibi olumsuz duygulara sürükleyecek içeriklerden genellikle uzak olmalarıdır. II. Meşrutiyet yıllarının olumsuz psikolojik ortamında diğer çocuk dergilerinde vatan bilinci oluşturma, çok çalışıp güçlü olmak gibi iyi niyetlerle sıklıkla yansıtılan kin, intikam, nefret, düşmanlık gibi olumsuz duygularla yüklü içerikler *Çocuk Dostu*'nun sayfalarında yer almamıştır. Bu durum dergi yöneticilerinin bilinçli tercihi ve duyarlılığının bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Sakıncalı Mesajlar: Okulöncesi kademesinde çocuğun kişiliğinin önemli ölçüde temellerinin kurulduğu düşünüldüğünde, bu dönemde çocuğa sunulacak materyallerin doğurabileceği sonuçların iyi hesaplanması gerekir. Aldığı görsel veya işitsel mesajları herhangi bir eleştiri süzgecinden geçirme melekesi bulunmayan miniklerin bu körpe çağda kişiliklerinin temeli olumsuz veya yanlış mesajlarla kurulması, ileride telafisi imkânsız sakıncalar doğurabilir. O nedenle içeriklerde ana düşüncenin çocuğa neler katacağı, olaylar örüntüsü içerisinde ana düşünceyle çelişecek, tutarsızlıklara sevk edecek unsurların bulunup bulunmadığı, onun gelişim sürecine, duygusal dünyasına zarar verip vermeyeceği çok iyi hesaplanmalıdır. Bu da bir uzmanlık işidir. Dergi yöneticileri bu konuda duyarlı davransa da hedef kitle açısından olumsuz mesaj taşıyan içeriklere kısmen rastlanmaktadır. Örneğin, "Güzel Gezintiler" (1914:4/2-4) hikâyesinde köpek üzerinden hayvan sevgisi aşılamaya yönelik mesajlar yanında, bahçeye girebilecek yabancı çocukların elbiselerini parçalayıcı, ısırıcı olarak nitelendirilmesi bu sevgiyi olumsuz etkileyici türdendir. "Kukla Oyunu" hikâyesinde (1914:7/5-8) oyunun kahramanı İbiş'in kukla köpeğe şiddet uygulaması, yumurta taşıyan çocukları korkutup zarar vermesi gibi pek çok zararlı davranışın gülünecek şirinlikler olarak sunulması pedagojik açıdan sakıncalıdır. "Cüceler Alemi" şiirinde (1914:9/4) cüceler alemine ilişkin korkutucu tasvirler çocuklar için uygun olmamıştır. "Çapkın Piliç" adlı hikâyede anlatımı güçlendirme adına kullanılan puro içen civciv görseli (1914:10/7) çocuklar için uygun olmadığı gibi hikâyede puronun nasıl içildiğine ilişkin ayrıntılı tasvir adeta özendiricidir. İngilizceden çeviri "Geveze Kurbağa" (1914:11/3-6) adlı fablda gevezeliğin sakıncası, uygun ve yerinde konuşmanın önemi anlatılırken, kazların yardımıyla bir kaplumbağanın yükseklere çıkması ancak çenesini tutamayıp düşüp paramparça oluşuna ilişkin tasvir sevimli değildir. "Küçük

Hikâye"de (1914:12/5-7) bir köpeğe eziyet eden çocuğun elbisesinin yırtılması ve kirlenmesi sebebiyle annesi tarafından cezalandırılması, cezanın hayvana eziyetten değil elbisesinin yırtılıp kirlenmesi sebebiyle olması yanlış bir mesaj olduğu gibi, ceza olarak şiddete başvurulması ayrıca sakıncalıdır. Hikâyenin sonunda "melek okuyucularım, Neriman'ın o akşam yediği dayakların acısından ne kadar çok ağladığını benden sormazsınız değil mi?" cümlesiyle bağlanması, şiddeti meşrulaştırıcı olup pedagojik açıdan sakıncalıdır. "Kedi ile Papağan" (1914:13/3-7) başlıklı masalda açgözlü bir kedinin başına gelenler gerçek üstü abartılı bir şekilde anlatılmıştır. Masal, gerçeğe uygun olmayan anlatımlarla çocukta hayal gücünü olumsuz etkileyecek, hayal ile gerçeği birbirine karıştırmasına ve hayali korkular geliştirmesine sebep olacak türden bir içeriğe sahiptir. Bu anlatımın çocuklar için ürkütücü olduğu ve pedagojik açıdan uygun olmadığı söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Osmanlı'da Tanzimat öncesinde başlayan modernleşme çabalarının eğitimle başarıya ulaşacağı inancı II. Meşrutiyet yıllarında güç kazanır. O dönem problemlerin kaynağı olarak görülen eğitim aynı zamanda çözümün de adresi kabul edilmiştir. Ülkenin kurtuluşu "yeni bir nesil yetiştirmek" ile mümkün görülmüştür. Dergi yöneticileri bu genel kabule uygun olarak sürece katkıda bulunmaya yönelik yayın politikası izlemişlerdir. Birçok çocuk dergisinin yanında *Çocuk Dostu* adıyla farklı bir hedef kitleye yönelik yeni bir çocuk dergisinin çıkarılması eğitimin gücüne olan inancı göstermektedir. Dergide, yazılı-görsel bütün muhtevasıyla çocukları eğlendirerek eğitmeyi ve öğretmeyi amaçlayan bir yayın çizgisi takip edilmiştir. Seçilen temalar okulda verilen eğitimi tamamlayıcı bir içerikle sunulmuştur. Amacını "çocukları eğlendirerek bilgilendirmek" üzerine kuran dergi, bunu son sayısına kadar devam ettirmiştir.

Osmanlı'da "muasırlaşma" kavramıyla ifade edilen modernleşmenin uzun vadede halka intikalinin en gerçekçi yolu olarak temel eğitim kurumları ve çocuklara yönelik süreli yayınlar önemsenmiş, "yeni bir nesil yetiştirme" ideali dönemin çocuk paradigmasına uygun bir yetiştirme tarzını öne çıkarmıştır. Eğitim sistemi öğrenci merkezli bir eğitim aktivitesiyle bir yandan ilgi ve merak uyandırarak çocukları bilgilendirirken diğer yandan da onları araştırmaya, incelemeye, düşünmeye, yorumlamaya yönlendirerek, ülkenin geleceğinde üstlenecekleri görevlere hazırlamayı amaçlamıştı. Bu bakımdan *Çocuk Dostu* dergisi, Tan'ın (1994) işaret ettiği 20. yy. çocuk paradigmasıyla uyum içindedir. Dergi eğitim sürecinin bir parçası olarak bu paradigmayla uyum içinde yayımladığı içeriğiyle okulun verdiği eğitime kendi alanında destek sunmak arzusundadır. Sayfalarında yer verdiği hikâye ve masallar, çocukların ilgisini çekecek, estetik zevklerini geliştirecek ve hayal güçlerini harekete geçirecek görsellerle süslenmiştir. Yazıyla anlatılması kolay olmayan karmaşık nesne ve olay-

ların kolayca kavramasında görsellerin büyük katkısı vardır. Bu görsellerin, çizgi ve resimlerin, metni yorumlama ve öğrenilenlerin kalıcılığını sağlama yanında çocukların hayal gücüne yaptıkları katkı ile de öne çıktıkları söylenebilir.

Çocuk dergilerinden, çocukların hoşça vakit geçirmelerine, dinlenirken öğrenip eğlenmelerine, bir takım zihinsel ve fiziksel beceriler kazanmalarına yardım edecek içerikler beklenir. Aynı şekilde küçük ve büyük kas gelişimine katkıda bulunacak çalışma, oyun ve hobi gibi uğraşlardan çocukları haberdar etmeleri de çocuk dergilerinin eğitsel görevlerindendir. *Çocuk Dostu*'nun kısa süren yayın hayatında bu konuda üzerine düşen sorumluluğu yerine getirdiği söylenebilir. Oyun ağırlıklı içeriklerin çocukların kolaylıkla bulabilecekleri basit araçlarla kurgulanması, bunlarla ilgili görsellere yer verilmesi, kesme-yapıştırma gibi zihin-el koordinasyonunu geliştiren, aynı zamanda drama tekniğini çağrıştıran etkinliklere yer verilmesi, dönemin eğitim anlayışında yeni yeni gündeme gelen yapılandırmacılığın erken görünümleri olarak değerlendirilebilir. Bunun örneği, üçüncü sayıda (3:2-4) okuyuculardan, çeşitli görünümde kedi figürlerinden uygun olarak kesilecek parçaları bütünleştirmek suretiyle bir ürün ortaya çıkarmaları istenmesi gösterilebilir. Bu etkinlikte temel amaç çocuklarda el işi yoluyla zihni faaliyetlerin geliştirilmesidir ki, bu o dönemde yaygın olarak itibar gören Frobel'in oyun yoluyla öğrenme yaklaşımın bir yansımasıdır.

II. Meşrutiyet yılları şartlarında yayımlanmış bir çocuk dergisinin günümüz şartlarıyla kıyaslanması elbette söz konusu olamaz. Ancak derginin günümüz açısında değerlendirilmesi, o yıllardaki çocuk dergilerinin duyarlılıkları bakımından bir kanaat oluşturma imkânı verir. Nitekim dönemin çocuk dergilerinde en önemli sorunun, çocuklara yönelik literatür eksikliği olduğu dönemin çocuk dergilerine de yansımıştır. Devrin önemli yazarlarına çocuk dergileri için ısmarlanan yazılarda içerik, üslup, dil gibi çeşitli boyutlarda sıkıntılardan söz edilmekte, çare olarak Batılı yazarlardan tercüme yoluna gidildiği itiraf edilmektedir. Söz konusu çocuk dergilerinin önemli bir kısmının çocukların gelişim ve yaş seviyelerini, ihtiyaçlarını, dil gelişimini, kelime dağarcığını, ilgisini çekebilecek görseller hususunu dikkate almadan yayımlandıkları anlaşılmaktadır. *Çocuk Dostu* dergisinde genel itibariyle büyük ölçüde bu sorunlarla karşılaşılmaz. Seçilen görsellerin, çocukları ortak bir takım duygu ve düşüncelere taşıyacak ipuçları içermesi amaçlar açısından önemli bir ayrıntıdır. Dönemin tüm olumsuz şartlarına rağmen dergide kullanılan görsel ögelerin böyle bir ortak hayal ve düşünce dünyası oluşturmak amacıyla en uygun içeriğin seçildiğini söylemek mümkündür. Bazı görsellerin herhangi bir mesaj kaygısı gütmeden, sırf görselliği artırmak amacıyla dergi sayfalarında yer alması istisnadır.

Çocuk Dostu, kısa hayatına rağmen okulöncesine yönelik ilk dergi olması bakımından Türk çocukluk tarihi açısından önemli yayındır. İttihatçı kadrolar tarafından

yayımlanmış olmakla birlikte Türkçü milliyetçi çizgisi pek belirgin değildir. Bireysel özellikler bakımından çocukların bilgili, beceri sahibi, girişimci niteliklerinin öne çıkarılması "ilerlemeci" bir eğitim anlayışının benimsendiğini, dürüst, ahlaklı, fedakâr, vatansever vatandaşlar yetiştirme kaygısının ön planda tutulması yetiştirmede "toplumcu" anlayışın da önemsendiğini göstermektedir. İçeriği ve işleviyle okulöncesi eğitimin toplumca benimsenmesinde aracılık yapmış olduğu söylenebilir. Dergi, dönemin erken çocukluk olgusu ve algısını değerlendirmede Türk çocukluk tarihi açısından önemli bir belgedir.

Öneriler

Çocuklar, ilgileri, psikolojileri, eğlenmeleri, beslenmeleri ve oyunlarıyla her zaman eğitimcilerin ilgi alanında olmuştur. Osmanlı dönemi süreli çocuk yayınları başta çocuk edebiyatı olmak üzere çeşitli boyutlarıyla çok sayıda araştırmaya konu olmuş, ancak çocukluk ve eğitim boyutu ihmal edilmiştir. Türk çocukluk tarihi açısından bu yayınların çocukluk ve eğitim açısından ayrıntılı olarak incelenmesi önemli bir ihtiyaçtır. Bu konuda yapılacak tekil çalışmalar, Tanzimat-Cumhuriyet ekseninde çocukluk anlayışının ana çizgilerinin ortaya konulmasına yardımcı olur. Bu tür çalışmalar, Cumhuriyet öncesi ile Cumhuriyet dönemi çocukluk ve eğitim anlayışına ilişkin karşılaştırmalı çalışmalara zemin hazırlayabilir. Ayrıca Türk çocukluk tarihinin çok önemli kaynaklarından olan bu süreli yayınların yeni Türk alfabesine aktarılması bu alanda çalışanlar için teşvik edici bir hizmet olacaktır.

Kaynakça

Akyüz, Y. (2019). *Türk eğitim tarihi*. Pegem Yayınları.

Akyüz, Y. (1978). Okula gazete sokan öğretmen Ali Süavi ve günümüz eğitiminde benzer girişlimler. *Belleten*, 42 (167), 437-445.

Çepni, S. (Edt.) (2005). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi*. Pegem Yayınları.

Çocuk Dostu (1330/1914). Necm-i İstikbal Matbaası.

Çocuk Duygusu (1329/1913). Nefaset Matbaası.

Çocuk Dünyası (1329/1913). Matbaa-i Kader.

Dura, C. (2005). *Düşünme, araştırma yazma*. Ekin Kitabevi.

Ekiz, D. (2003. *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Anı Yayıncılık.

Gurbetoğlu, A. (2021). II. Mahmut'un temel eğitimin zorunluluğuna ilişkin 1824 tarihli Talim-i Sıbyan Fermanı'nın çocuk hakları açısından incelenmesi. *Turkish Studies*. 15 (5), 2333-2356.

Gurbetoğlu, A, Atlı, S. (2014). Kazım Nami Duru'nun okul öncesi eğitime katkıları ve Çocuk Bahçesi Rehberi adlı eserinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 225-243.

Gurbetoğlu, A. (2007). *II. Meşrutiyet Döneminde yayımlanan çocuk dergilerinin eğitim açısından incelenmesi (1908–1918)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gürsoy, Ü. (1999). *II. Meşrutiyet Dönemi dergileri üzerine bir araştırma*. Bizim Büro Basımevi.

Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınları.

Koloğlu, O. (1992). *Osmanlı'dan günümüze Türkiye'de basın*. İletişim Yayınları.

Kür, İ. (1991). *Türkiye'de süreli çocuk yayınları*. Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.

Nüzhet, S. (1931). *Türk gazeteciliği*. Devlet Matbaası.

Okay, C. (1999). *Eski harfli çocuk dergileri*. Kitabevi Yayınları.

Över, S. (2013). *Çocuk Dostu isimli eski harfli çocuk dergisinin yeni alfabeye aktarımı ve incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Şimşek, H. (2002). *Tanzimat ve Mutlakıyet Dönemi çocuk dergilerinin eğitim açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şimşek, H. (2001). XIX. yüzyıl çocuk dergiciliği ve eğitsel işlevleri üzerine. *Milli Eğitim Dergisi*, 151.

Şirin, M. R. (2007). *Çocuk edebiyatı eleştirel bir bakış.* Kök Yayıncılık.

Tan, M. (1994). *Çocukluk: dün ve bugün.* Onur, B. (Edt.), Toplumsal tarihte **ç**ocuk. (s 11-30). Tarih Vakfı Yurt Yayınları

Taşdelen, V., ve Tuncer, B. (2017). Okul öncesi dönemdeki öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme düzeyleri. *Türk- İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi* (TİDSAD) 4 (13), 523-565.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 53 ● Yaz/2024 ● Sayı: 243, (1439- 1476)

Öğretmenlerle Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Lisansüstü Eğitime İlişkin Algıları: Metaforik Bir Çalışma

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Halil Ziya ÖZCAN[1], Zekerya BATUR[2]

1 Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, halilziyaozcan@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3868-0972.

2 Prof. Dr., Uşak Üniversitesi, zekerya.batur@usak.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7918-5305.

Gönderilme Tarihi: 09.012023 Kabul Tarihi: 20.07. 2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1231472

Atıf: "Özcan, H. Z., ve Batur, Z. (2024). Öğretmenlerle eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin lisansüstü eğitime ilişkin algıları: Metaforik bir çalışma. *Millî Eğitim, 53* (243), 1439-1476. DOI: 10.37669/milliegitim.1231472"

Öz

Bu araştırma, Milî Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan öğretmenler ile eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin lisansüstü eğitime yönelik algılarını geliştirdikleri metafor ve bu metaforlara sundukları gerekçeleri irdelemek suretiyle tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda yöntem olarak nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenolojik yaklaşım benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 60 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırma katılımcılardan "Yüksek lisans eğitimi……..gibidir. Çünkü……." ve "Doktora eğitimi……. gibidir. Çünkü……." cümlelerini bir metafor geliştirmek ve gerekçe sunmak suretiyle doldurmaları istenmiştir. Elde edilen veriler ilk olarak araştırmacı tarafından dört aşamada incelenmiş ve bir tematik dağılım oluşturulmuştur. Ardından ortaya çıkan bu tematik dağılım doğruluğunu ortaya koymak amacı ile metaforlar iki alan uzmanına gönderilmiş ve temalara ayrılması istenmiştir. Uzmanların dönütleri sonucunda tematik dağılım son hâlini almıştır. Yapılan analizlerin sonucunda, tematik dağılım bağlamında her iki katılımcı grupta da yüksek lisans eğitimine yönelik "Gelişim-İlerleme" (f: 12) teması ilk sırada yer alırken doktora eğitimine yönelik ise ilk sırayı "Değerli Olma" ve "Zorluk" temaları oluşturmuştur. Katılımcıların lisansüstü eğitimine ilişkin tutumları incelendiğinde, katılımcıların hem yüksek lisans hem de doktora eğitimini zorlu bir süreç olarak kabul etmelerine karşın genel anlamda olumlu bir tutum içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *lisanüstü eğitim, metafor, eğitim fakültesi, üniversite öğrencisi, öğretmen*

Identifying the Perceptions of Teachers and Senior Students of the Faculty of Education on Graduate Education via Metaphors

Abstract

This current study aims to determine the perceptions of teachers working in the Ministry of National Education and senior students of the Faculty of Education on postgraduate education by examining the metaphors they develop and the justifications they provide for these metaphors. Accordingly, a phenomenological approach, one of the qualitative research methods, was applied. The study group of the research consists of 60 participants. The participants were asked to answer the questions" MA education is like..... Because....." and "PhD education is like..... Because....." sentences by developing a metaphor and providing a justification. The data obtained were first analyzed by the researcher in four steps and a thematic distribution was created. Subsequently, the metaphors were sent to two field experts to verify the accuracy of this thematic distribution and were asked to be categorized into themes. The thematic distribution was finalized as a result of the experts' feedback. As a result of the analysis, in the context of thematic distribution, the theme of "Development-Progress" (f: 12) ranked first for MSc education in both participant groups, while the themes of "Being Valuable" and "Difficulty" ranked first for PhD education. Regarding the participants' attitudes towards postgraduate education, it was concluded that although the participants accepted both MSc and PhD education as a challenging process, they had a positive attitude in general.

Keywords: *postgraduate education, metaphor, faculty of education, university student, teacher*

Giriş

Eğitim, toplumların şekillenmesinde ve gelişim göstermesinde rol oynayan en önemli yapı taşlarından bir tanesidir. Bu bağlamda tarih boyunca birçok toplumsal yapı ve devlet, nüfus ettiği kitleyi içinde bulunduğu çağın gereksinimlerine cevap verebilecek şekilde eğitmek için çaba göstermiştir. Bu çabanın temel motivasyonlarından bir tanesi de nitelikli insan yetiştirme ülküsüdür. Bu noktada bilgiyi edinme ve bir amaç doğrultusunda bu bilgiyi etkin bir şekilde kullanma, yönlendirme ve yeni fikirler üretme ayrıca önem kazanmaktadır. Eğitimin bireysel olduğu kadar toplumsal ilerlemede ve yüksek kalite yaşam koşulları elde etmede önemli bir rol oynadığını belirten Sözer vd. (2002), eğitimin günümüz şartlarında bireye yapılan en hayati yatırım olduğunu da ifade etmektedir (Sözer vd., 2002:41).

Eğitimin her aşamasında bireyin nitelikli bir eğitim-öğretim almasında kritik öneme sahip birçok paydaşın varlığı söz konusudur. Aileler, öğrenciler, okul yöne-

timleri, çevresel faktörler, okulların fiziki durumu, ders araç-gereçleri, akran faktörü ve öğretmenler bu paydaşlardan sadece bazılarıdır. İfade edilen bu paydaşlardan bireye doğrudan etkisi en yüksek olanının öğretmenler olduğunu belirtmek yanlış olmayacaktır. Öğrenci merkezli eğitimi benimseyen ülkemiz eğitim sisteminde, okul öncesinden yükseköğretim kademelerinin son aşamasına kadar eğitim-öğretimin sürdürülmesinde ve öğrenciye rehberlik etme noktasında öğretmenler merkezi bir konumda yer almaktadır. Bireylerin hem duyuşsal hem de bilişsel olarak gelişiminde ve ilerlemesinde son derece önemli bir misyonu olan öğretmenlerin de iyi bir eğitim almaları ve devamında da kendilerini küresel anlamda yenilemeleri gerekmektedir. Bu noktada, bir ülkenin refah düzeyine etkisi olan üniversitelerin (Başer, Günhan & Yavuz, 2005: 96) bünyesinde bulunan Eğitim Fakültelerine, lisansüstü eğitim enstitülerine, MEB merkez teşkilatına ve il Milli Eğitim Müdürlüklerine önemli görevler düşmektedir.

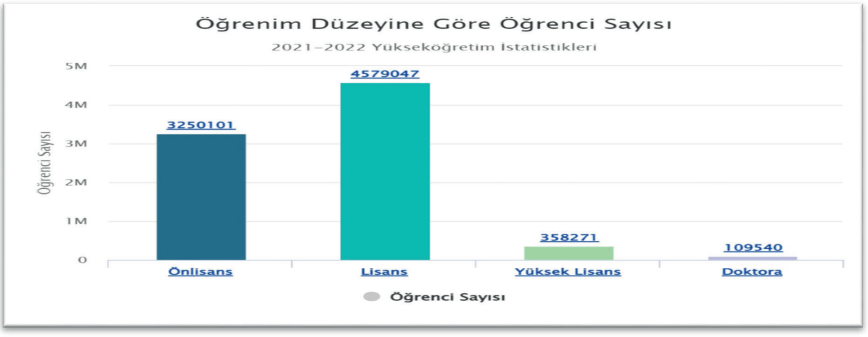
Aydemir ve Çam (2015), bireylerin aldıkları lisans eğitiminin çağın gereksinimlerini karşılama noktasında kısıtlı kalabileceğini dolayısıyla ilerleyen bilgi ve gelişen teknolojinin yanında çevresine de uyum sağlayabilmesi için kendilerini sürekli güncellemeleri gerektiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda lisans sonrası alınan eğitim değerli bir hâle gelmektedir. Lisans mezuniyet sayısının artmasının, bireyleri bir üst düzey eğitime yönlendirmesinin yanında daha donanımlı hâle gelmeleri noktasında zorladığını ifade eden Gömleksiz ve Et (2013), lisansüstü eğitimi hem ekonomik hem de sosyal statü açısından bireyin geleceğine yönelik yaptığı bir yatırım olarak görmektedir. Türker (1997)'in aşağı yukarı iki yüzyıl önce Almanya'da başladığını ve günümüzde yükseköğretim kurumlarınca verildiğini belirttiği lisansüstü eğitimde; yüksek lisans (tezli ve tezsiz), doktora ve sanatta yeterlilik programları yer almaktadır (RG / 01.07.1996-22683- Madde 1-b). Öğrenciye mesleki konuda derin bilgi kazandırmak ve mevcut bilginin uygulamada nasıl kullanılacağını göstermenin amaçlandığı (RG / 01.07.1996-22683- Madde 14-a) tezsiz yüksek lisans programları iki akademik dönemden oluşmaktadır. İkinci akademik dönemin sonunda öğrenci bitirme projesi hazırlar ve mezun olur. Öğrencinin bilimsel araştırma yaparak bilgilere erişme, bilgiyi değerlendirme ve yorumlama yeteneğinin kazandırılmasının amaçlandığı (RG / 01.07.1996-22683- Madde-9) tezli yüksek lisans programları dört akademik dönemden oluşmaktadır. Öğrenciler ilk iki akademik dönemde alanları ile ilgili dersler alırlar. Ardından üçüncü ve dördüncü akademik dönemleri kapsayan sürede, bir danışman rehberliğinde bitirme tezini yazar ve mezun olur. Öğrenciye bağımsız araştırma yapma, bilimsel olayları geniş ve derin bir bakış açısı ile irdeleyerek yorum yapma ve yeni sentezlere ulaşmak için gerekli adımları belirleme yeteneği kazandırmanın (RG / 01.07.1996-22683- Madde-18) doktora programı sekiz akademik dönemden oluşmaktadır. Öğrenciler ilk dört dönem alanları ile ilgili dersleri alırlar. Dört akademik

dönemin sonunda öğrenciler hem yazılı hem de sözlü olacak şekilde yeterlilik sınavına tâbi tutulurlar. İlgili bu sınavda alanları ile ilgili farklı türde teorik ve uygulamalı sorular öğrencilere yöneltilir. Yeterlik sınavını başarılı bulunmayan öğrenciler bir sonraki dönem yeniden bu sınava girerler. İkinci kez başarısız olan öğrencinin üniversite ile ilişiği kesilir. Yeterlik sınavında başarılı bulunan öğrenciler bir danışman (Bazı durumlarda iki ve daha fazla danışman olabilir) rehberliğinde doktora tezi önerisini hazırlar ve bir jürinin önünde tez önerisini savunur. Kabul gören tez önerisi enstitüye teslim edilir ve doktora tezinin süreci başlamış olur. Üniversiteler arasında farklılıklar olsa da ortalama 4-6 aylık periyotlar hâlinde öğrenci tezini tez izleme komisyonuna (TİK) sunar ve raporlar. Üç başarılı tez izleme komisyonu raporu olan öğrenci tezini savunmak için enstitüden tarih alır ve tezini iki üniversite dışı olmak koşuluyla beş üyeye tezini savunur. Başarılı görülen öğrenci mezun olur ve mezun olduğu alanda doktor unvanı alır.

Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, 2022) verilerine göre devlet ve vakıf üniversitelerindeki öğrenci sayıları Şekil 1'de gösterilmektedir.

Şekil 1

2021-2022 Akademik Yılına Ait Öğrenci Sayıları



Kaynak: Yükseköğretim İstatistikleri; YÖK Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi

Şekil 1 incelendiğinde, ön lisans, lisans ve lisansüstü programlara kayıtlı öğrenci sayıları görülmektedir. Verilen rakamlara bakıldığında en fazla öğrencinin lisans programlarında kayıtlı olduğu anlaşılmaktadır. Lisans programlarını sırasıyla ön lisans, yüksek lisans ve doktora programları takip etmektedir. YÖK'ten alınan bilgiler kapsamında, lisansüstü eğitime devam eden öğrenci sayısının ön lisans ve lisans eğitimine devam eden öğrenci sayısına oranla düşük bir seviyede kaldığı anlaşılmaktadır. Şekil 1'de yer alan görseldeki lisansüstü eğitim programlarında öğrenim gören öğrenci sayılarının üniversite bazındaki dağılımına ilişkin veriler incelendiğinde ise

467.811 öğrencinin 205 farklı üniversiteye dağılım gösterdiği görülmektedir (YÖK Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, 2022, 1 Kasım).

MEB her yıl içinde bulunulan döneme ait idare faaliyet raporları yayımlamaktadır. 2022 Nisan ayında yayımlanan ve 2021 yılı verilerini içeren raporda bakanlık ile ilgili birçok bilgi, dokuman ve görsel paylaşılmıştır. Paylaşılan bu verilerden bir tanesi de bakanlık bünyesinde görev yapan personelin mezuniyet durumudur. Tablo 1'de MEB personelinin 2021 yılı mezuniyet verileri paylaşılmaktadır (MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı, Faaliyet Raporları, 2022). Tablo 2'de ise bakanlık bünyesinde görev yapan personelin son on yıl içerisindeki lisansüstü mezuniyet verileri paylaşılmıştır. Tablo 2'de yer alan verilerin lisansüstü eğitim düzeyindeki mezun sayısının değişimini görmek adına önemli bir veri olduğu düşünülmektedir.

Tablo 1

MEB Bünyesinde Görev Yapan Personelin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı (2021 Yılı)

Eğitim Düzeyi	f	%
Doktora	2.413	0,23
Yüksek Lisans	118.735	11,22
Lisans	865.122	81,76
Ön Lisans	25.815	2,44
Enstitü	4.411	0,42
Lise	25.286	2,39
Ortaokul	12.052	1,14
İlkokul	4.326	0,41
Toplam	**1.058.160**	**100**

Kaynak: *MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2021 Faaliyet Raporu, s. 15.*

Tablo 1 incelendiğinde, MEB'de görev yapan personelin büyük çoğunluğunun lisans mezunu (f: 865.122; %81,76) olduğu görülmektedir. Diğer mezuniyet düzeyleri değişen oranda tabloda yer almaktadır. Lisansüstü mezuniyete bakıldığında, yüksek lisans mezunu (f: 118.735; %11,22) personelin ikinci sırada yer aldığı ancak doktora mezunu (f: 2.413; %0,23) personel oranının son sırada kaldığı anlaşılmaktadır.

Tablo 2

MEB Bünyesinde Görev Yapan Personelin Eğitim Düzeyinin Yıllara Göre Dağılımı (2012-2021)

Yıllar	Program Türü	f
2012	Yüksek Lisans	56.770
	Doktora	898
2013	Yüksek Lisans	63.351
	Doktora	891
2014	Yüksek Lisans	70.373
	Doktora	954
2015	Yüksek Lisans	77.757
	Doktora	1.052
2016	Yüksek Lisans	83.550
	Doktora	1.235
2017	Yüksek Lisans	86.147
	Doktora	1.326
2018	Yüksek Lisans	89.350
	Doktora	1.443
2019	Yüksek Lisans	98.518
	Doktora	1.743
2020	Yüksek Lisans	108.290
	Doktora	1.981
2021	Yüksek Lisans	118.735
	Doktora	2.413

Kaynak: *MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı, İdari Faaliyet Raporları*

Tablo 2'de MEB bünyesinde çalışan personelden lisansüstü eğitim alanların yıllara göre dağılımı görülmektedir. Yüksek lisans programlarından mezun olanların sayısına bakıldığında her yıl düzenli bir artışın olduğu anlaşılmaktadır. Doktora programları mezuniyetinde ise 2013 yılında bir düşüş olsa da diğer yıllarda mezun sayısındaki artışın devam ettiği görülmektedir. 2013 yılındaki düşüşün ölüm, emekli olma, memuriyeti bırakma ya da kurum değiştirme gibi farklı sebeplerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Tabloda yer alan yüksek lisans ve doktora mezunu sayıları istenilen düzeyde olmasa da düzenli olarak her yıl artış göstermesi MEB özelinde kayda değer bir gelişme olduğu ifade edilebilir.

Mesleki ve kişisel gelişimleri düşünüldüğünde hem MEB bünyesinde görev yapan öğretmenlerin hem de mezuniyet sonrası MEB'e bağlı okullarda görev yapacak olan eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin lisansüstü eğitim almasının kariyerlerini olumlu yönde etkileyeceğini söylemek mümkündür. Hem öğretmenlerin hem de eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin lisansüstü eğitime yönelik düşünce, tutum ve algılarının ortaya konmasının lisansüstü eğitimi almak isteyen öğretmen ve öğretmen adaylarına doğru bir yol haritası çizmesi noktasında önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda ilgili bu araştırmada, bireylerin herhangi bir kavram ya da olguya ilişkin düşünce, tutum veya algılarını belirleme yollarından biri olan metaforların kullanılması uygun görülmüştür. Ekren ve Ökten (2019)'e göre metafor, bir kelimenin başka bir kelime veya kelime grubu ile ifade suretiyle kendi anlamı haricinde bir anlam kazanmasıdır. Saban (2009) ise metaforları, bir bireyin herhangi bir kavrama ilişkin zihninde var olan algıyı başka bir olgu ile ifade etmesine imkân tanıyan kavrama düzeyindeki biçim değişikliği olarak görmektedir. Aydın ve Pehlivan (2020)'da metaforları sembolik unsurlar olarak kabul etmekte ve metaforların, bireyin kendini ifade ederken zihninde yer edinmiş düşünce, algı ve tutumları kavram ya da kavramlar ile ortaya çıkarmaya yaradığını belirtmiştir. Bu bağlamda ilgili bu araştırmada, öğretmenlerin ve eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin lisansüstü eğitime yönelik algılarının metaforlar geliştirmek suretiyle ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinin yüksek lisans eğitimine ilişkin geliştirdikleri metafor ve gerekçeleri nelerdir?
2. Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinin doktora eğitimine ilişkin geliştirdikleri metafor ve gerekçeleri nelerdir?
3. Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinin yüksek lisans ve doktora eğitimine ilişkin geliştirdikleri metaforların tematik dağılımı nasıldır?
4. Öğretmenlerin yüksek lisans eğitimine ilişkin geliştirdikleri metafor ve gerekçeleri nelerdir?
5. Öğretmenlerin doktora eğitimine ilişkin geliştirdikleri metafor ve gerekçeleri nelerdir?
6. Öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora eğitimine ilişkin geliştirdikleri metaforların tematik dağılımı nasıldır?

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, süreci ve analizine yönelik bilgileri içermektedir. Ek olarak araştırmanın etik kurul izni de ayrı bir alt başlık altında paylaşılmıştır.

Araştırmanın Deseni

Öğretmenlerin ve eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin lisansüstü eğitime yönelik algılarının tespitini amaçlayan bu araştırma nitel bir çalışmadır. Araştırma kapsamında yöntem olarak nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Creswell (2021), olgubilimi (fenomenoloji) bireylerin mevcut yaşantılarından yola çıkarak herhangi bir olgu veya kavrama ilişkin deneyimlerini tanımlama ve ayrıntılamaya yarayan bir desen olarak tanımlamaktadır. Yıldırım ve Şimsek (2016)'e göre olgubilim deseninin temel amacı bireyin farkında olduğu ancak detaylı bilgiye sahip olmadığı olgu ve kavramları ortaya çıkarmaktır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Uşak merkez ilçesinde görev yapan 30 öğretmen ile 2022-2023 akademik yılı güz döneminde Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıfta öğrenim gören 30 üniversite öğrencisi olmak üzere toplam 60 katılımcı oluşturmaktadır. Tablo 3'te üniversite öğrencilerine ilişkin bilgiler yer alırken Tablo 4'te ise öğretmenlere yönelik birtakım bilgiler gösterilmektedir. Tablo 3 ve 4'te yer alan bazı değişkenler kısaltılarak yazılmıştır. Tablo 3 ve 4'te paylaşılan cinsiyet değişkeni alanında K. (Kadın), E. (Erkek) katılımcıları ifade etmektedir. Okunan bölüm alanında F.B.Ö. (Fen Bilgisi Öğretmenliği), P.D.R. (Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik), T.Ö. (Türkçe Öğretmenliği), İ.M.Ö. (İlköğretim Matematik Öğretmenliği), S.B.Ö. (Sosyal Bilgiler Öğretmenliği) bölümlerini belirtmektedir. Branş değişkeni alanında ise F.B. (Fen Bilimleri), P.D.R. (Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik), T. (Türkçe), İ.M. (İlköğretim Matematik), S.B. (Sosyal Bilgiler) branşlarını ifade etmektedir.

Tablo 3

Çalışma Grubunda Yer Alan Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerine Yönelik Bilgiler

Cinsiyet		Bölüm					Lisansüstü Eğitim Almak İsteği		Lisansüstü Eğitim Meslek Niteliğini Arttırması		ALES Sınavına Girme Durumu		YDS, YÖKDİL, TOEFL Sınavlarına Girme Durumu	
K.	E.	F.B.Ö.	P.D.R.	T.Ö.	İ.M.Ö.	S.B.Ö.	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır
18	12	6	6	6	6	6	14	16	27	3	7	23	3	27

Tablo 3 incelendiğinde, 18 Kadın, 12 Erkek olmak üzere toplam 30 üniversite öğrencisinin araştırmaya katıldığı görülmektedir. Bölüm değişkenine bakıldığında Fen Bilgisi Öğretmenliği, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Türkçe Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerinden öğrencilerin katılım sağladığı anlaşılmaktadır. Her bölümden 6 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Lisansüstü eğitime yönelik sorulara verilen cevaplar dikkat edildiğinde, 14 üniversite öğrencisi lisansüstü eğitim almak istediğini belirtirken 16 üniversite öğrencisi lisansüstü eğitim almak istemediğini ifade etmiştir. Araştırmaya katılım sağlayan 30 üniversite öğrencinin 27'si lisansüstü eğitim almanın meslek niteliğine olumlu katkı sağlayacağını düşünürken 3'ü de herhangi bir katkı sağlamayacağını belirtmiştir. Üniversite öğrencilerinin 7'si ALES sınavına girerken 27'sinin sınava girmediği anlaşılmaktadır. Yabancı dil sınavına yönelik cevaplara bakıldığında 3 öğrenci YDS, YÖKDİL, TOEFL vb. gibi dil sınavlarına girerken 27 üniversite öğrencisinin herhangi bir yabancı dil sınavına girmediği görülmektedir.

Tablo 4

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlere Yönelik Bilgiler

Cinsiyet		**Branş**					**Lisansüstü Eğitim Alma İsteği**		**Lisansüstü Eğitim Meslek Niteliğini Arttırması**		**ALES Sınavına Girme Durumu**		**YDS, YÖKDİL, TOEFL Sınavlarına Girme Durumu**	
K.	**E.**	**F. B.**	**P. D. R.**	**T.**	**İ. M.**	**S. B.**	**Evet**	**Hayır**	**Evet**	**Hayır**	**Evet**	**Hayır**	**Evet**	**Hayır**
14	16	6	6	6	6	6	10	20	15	15	5	25	2	28

Kıdem Yılı				**Mezun Olunan Fakülte**		**Lisansüstü Eğitim**	
0-5 Yıl	**6-10 Yıl**	**11-15 Yıl**	**16-20 Yıl**	**20 ve üzeri**	**Eğitim Fakültesi**	**Fen ve Edebiyat Fakültesi**	**Evet**	**Hayır**
9	12	2	5	2	29	1	5	25

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin 14'ünün kadın, 16'sının ise erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin branşlarına bakıldığında Fen Bilimleri, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Türkçe, İlköğretim Matematik ve Sosyal Bilgiler alanlarında toplam 30 öğretmenin araştırmaya katılım sapladığı anlaşılmaktadır. Araştırmaya yukarıda belirtilen her branştan 6 öğretmen katılım sağlamıştır. Öğretmenlerin kıdem yıllarına dikkat edildiğinde, 0-5 yıl kıdemi olan 9 öğretmenin, 6-10 yıl kıdemi olan 12 öğretmenin, 11-15 yıl kıdemi olan 2 öğretmenin, 16-20 yıl kıdemi olan 5 öğretmenin, 20 ve üzeri yıl kıdemi olan 2 öğretmenin olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin 29'u Eğitim Fakültesinden, 1'inin ise Fen ve Edebiyat Fakültesinden mezunu olmuştur. Lisansüstü eğitime yönelik sorulara verilen cevaplar incelendiğinde, 10 öğretmen lisansüstü eğitim almak istediğini belirtken 20 öğretmenin lisansüstü eğitim almak istemediğini belirttiği anlaşılmaktadır. 5 öğretmen lisansüstü eğitim alırken 25 öğretmenin ise eğitimlerini lisans düzeyinde tamamladıkları ve herhangi bir lisansüstü eğitim almamıştır. Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin 15'i lisansüstü eğitim almanın mesleki niteliği arttıracağını ifade ederken 15'inin alınan lisansüstü eğitimin meslek niteliğine bir katkısının olmayacağını belirttiği görülmektedir. Öğretmenlerin 5'i ALES sınavına girerken 25'i ilgili bu sınava girmediğini belirtmiştir. YDS, YÖKDİL, TOEFL vb. gibi yabancı dil sınavlarına katılıma bakıldığında ise 2 öğretmenin bu tür sınavlara girdiği, 28 öğretmenin ise girmediği anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bireylerin herhangi bir olgu veya kavrama ilişkin düşüncelerini, tutum ve algılarını ortaya çıkarmak amacıyla olgubilim desenini kullanan birçok araştırmacı (Limon, 2015; Çekiç ve Yüksel, 2020; Ezer ve Aksüt, 2021; Saylık ve Saylık, 2021; Kızıloğlu, 2021; Ayvaz Can, 2021; Kalkan ve Kıribiş, 2021; Aydın ve Bozkurt, 2022; Kasapoğlu Tangutay, 2022) araştırmalarında veri toplama aracı olarak *"……..gibidir/ benziyor. Çünkü……"* cümlelerini içeren bir çalışma kağıdı kullanmıştır. Yukarıda belirtilen araştırmacılar çalışmalarında, katılımcılardan ilgili olgu veya kavrama yönelik bir metafor geliştirmelerini ve yazdıkları bu metafora bir gerekçe sunmalarını istemişlerdir. Hem öğretmenlerin hem de eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin lisansüstü eğitime ilişkin algılarının tespitini amaçlayan bu araştırmada da benzer bir veri toplama aracı kullanılmıştır. İlgili bu araştırmada katılımcılardan *"Yüksek lisans eğitimi……..gibidir. Çünkü……"* ve *"Doktora eğitimi…….. gibidir. Çünkü……"* cümlelerini tamamlamaları istenmiştir. Katılımcılardan ilgili kavrama yönelik bir metafor belirtmeleri ve bu metaforu neden ifade ettiklerini açıklamaları istenmiştir.

Veri Toplama Süreci ve Analizi

Veri toplama süreci araştırmaya dâhil edilecek katılımcıların tespiti ile başlamıştır. Bu aşamada Eğitim Fakültesinde beş farklı bölümde öğrenim gören öğrenciler ile bir ön görüşme yapılmış olup araştırmaya her bölümden altı katılımcının seçileceği belirtilmiştir. Araştırmaya katılımın tamamen gönüllülük esasına dayandığının belirtilmesinden ardından beş bölümden altışar öğrenci araştırmaya katılım sağlayacağını belirtmiş ve çalışma grubunun üniversite ayağı bu şekilde oluşturulmuştur. Ardından MEB'de görev yapan öğretmenler ile görüşme yapılmış ve benzer şekilde öğretmenlere de katılımın gönüllülük esasına dayandığı vurgulanmış olup beş farklı branştan altışar öğretmen araştırmaya dâhil edilmiştir. Böylelikle üniversiteden 30, MEB'den 30 olmak üzere toplam 60 katılımcı ile çalışma grubu oluşturulmuştur.

Çalışma grubunun oluşturulmasının ardından katılımcılara veri toplama aracı tanıtılmış ve uygulamanın hangi gün ve saatte yapılacağı kararlaştırılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrenci ve öğretmenlere ayrı günlerde uygulamalar yapılmıştır. Uygulamanın yapıldığı gün katılımcılara birer adet çalışma kâğıdı verilmiş ve ilgili kavramlara ilişkin birer adet metafor geliştirmeleri ve gerekçelerini de belirtmeleri istenmiştir. Katılımcılara çalışma kâğıdında yer alan cümleleri doldurmaları için 15 dakika süre verilmiştir. Uygulamanın sona ermesinin ardından çalışma kâğıtları araştırmacı tarafından toplanmış ve uygulama sona erdirilmiştir.

Uygulamanın sona erdirilmesinin ardından araştırmanın veri analizi aşamasına geçilmiştir. Bu aşama dört adımdan oluşmaktadır. İlk adımda, araştırmacı çalışma grubunda yer alan katılımcılardan elde ettiği verileri katılımcı kodu, metafor ve gerekçe başlıkları altında Excel dosyasına kaydetmiştir. Araştırmacı elde ettiği verileri Excel dosyasına kaydetme esnasında her bir katılımcıya ayrı ayrı kodlar vermiştir. Üniversite öğrencileri Öğr. 1, Öğr. 2, Öğr. 3,…… şeklinde kodlanırken öğretmenler ise Öğrt. 1, Öğrt. 2, Öğrt. 3,……. şeklinde kodlanmıştır.

İkinci adımda, çalışma grubunda yer alan katılımcıların yazdıkları metafor ve gerekçeler tek tek incelenmiştir. Bu aşamada veri setinde yer alan metafor ve gerekçeler irdelenmiş olup metafor ve gerekçe arasında bir uyumsuzluk olup olmadığına bakılmıştır. Yapılan irdelemenin sonucunda çalışmaya katılım sağlayan tüm katılımcıların yazdıkları metafor ve gerekçelerin birbiri ile uyumlu olduğu görülmüştür. Bu sebeple çalışma grubundan elde edilen tüm veriler analiz aşamasına dâhil edilmiştir.

Üçüncü adımda, veri setine dâhil edilen metaforların gerekçeleri de göz önünde bulundurularak tematik dağılımı yapılmıştır. Bu aşamada, araştırmacı tüm metafor ve gerekçeleri tek tek incelemiş olup birbiri ile benzerlik gösteren maddeleri farklı farklı temalar altında toplamıştır. Tematik dağılımın yapılmasının ardından ilgili

dağılımın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırmacı iki farklı alan uzmanına veri setini elektronik ortamda ulaştırmıştır. Uzmanlardan metafor ve gerekçeleri incelemeleri ve her bir maddeyi bir tema altında toplamaları istenmiştir. Uzmanların yaptıkları dönütlerin ardından araştırmacının yaptığı tematik dağılım ile uzmanların tematik dağılımları karşılaştırılmıştır. Bu noktada uyuşmayan tematik dağılımlar tespit edilmiştir. Yapılan tespitlere göre araştırmacı ile uzmanlar arasında 10 metafor-gerekçe tematik uyumsuzluğu olduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde, araştırmacılar tarafından yapılan tematik kodlamaların alan uzmanları tarafından tekrar kodlanan ve karşılaştırılan çalışmalara (Halacı, 2012; Akay, 2013; Şahin, Kartal ve İmamoğlu, 2013; Uçuş, 2016; Hazar, 2018; Dönmez, Gürbüz ve Tekçe, 2018; Koçak ve Arslan, 2018; Çelikkaya ve Kürümlüoğlu, 2018; Ari Görgülü ve Arslan, 2019; Cırıt Karaağaç ve Güvenç, 2019; Kabael ve Ata Baran, 2019; Moralı ve Göçer, 2019; Çelik ve Arslan Özer, 2022; Ünlü, Mirzeoğlu ve Aşçı, 2022; Çelik ve Özer, 2022; Çiftçi ve Aydın; 2023) rastlanmıştır. İlgili bu çalışmalarda, araştırmacılar çalışmalarına yönelik güvenilirlik katsayısını bulmak amacı ile Miles ve Huberman (1994)'ın formülünü (Güvenirlik: Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanmıştır. İlgili formül bu araştırmada da kullanılmış ve güvenilirlik katsayısı 0,83 olarak hesaplanmıştır.

Dördüncü adımda ise araştırma sürecine katılım sağlayan katılımcılar ile yüz yüze odak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu odak görüşmeler ile metaforlar vasıtası ile elde edilen verilerin derinlemesine analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda katılımcılardan arasından gönüllülük esasına dayanarak 11 katılımcı belirlenmiş olup bu kişiler ile yapılan odak görüşmelerde yüksek lisans ve doktora eğitimine yönelik geliştirdikleri metafor ve gerekçeleri neden ifade ettikleri sorulmuştur. Bu soruya ek olarak açıklayıcı ve destekleyici sorularda yöneltilmiştir. İlgili bu odak görüşmelerden elde edilen nitel veriler tabloların altında paylaşılmıştır.

Etik Kurul İzin Bilgisi

Bu çalışma, Uşak Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Etik Kurulu'ndan 15.12.2022 tarihinde E-89784354-050.99-118842 etik değerlendirme belge sayı numarası ile etik izni almıştır.

Bulgular

Bu bölümünde, çalışma grubunda yer alan katılımcıların lisansüstü eğitime yönelik geliştirdikleri metafor ve gerekçeler tablolaştırılarak paylaşılmıştır. Araştırmanın her bir alt problemine ilişkin elde edilen bulgular ayrı ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme Yönelik Elde Edilen Bulgular ve Yorumlama

Araştırmanın birinci alt problemi "Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinin yüksek lisans eğitimine ilişkin geliştirdikleri metafor ve gerekçeleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin elde edilen bulgulara Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5

Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Yüksek Lisans Eğitimine Yönelik Geliştirdikleri Metafor ve Gerekçeler

Kod	Cinsiyet	Bölüm	Metafor	Gerekçe
Öğr. 1	Erkek	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Akademisyenliğin ilk adımı	Akademisyenlikten önce ilk olarak yüksek lisans vardır. Buradaki çalışma ve başarılarımız etkilidir.
Öğr. 2	Kadın	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Bir kariyer süreci	Lisans eğitiminin bir üst basamağı, kariyer sürecinin başlangıç evresidir.
Öğr. 3	Kadın	Fen Bilgisi Öğretmenliği	İnşaatı bitmiş bir evin çatısı	Eğitimin temelini ilkokul oluşturur. Daha sonra ortaokul, lise ve üniversite eğitimi ile bu evi tamamlamış oluruz. Son olarak yüksek lisans ise evin çatısını oluşturur.
Öğr. 4	Kadın	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Merdivenin 2. basamağı	Eğitimi merdiven basamaklarına benzetebiliriz.
Öğr. 5	Kadın	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Buzlu cam	Yüksek lisans yaptığımız süreçte neyin ne olacağı belli değildir. Tez sürecinde de bir belirsizlik mevcuttur. Tezi sunarken kabul edilmeyeceği belli değildir. Bu yüzden buzlu cam gibi arkası net görünmemektedir.
Öğr. 6	Kadın	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Şimşek	İnsanın ufkunu açar.
Öğr. 7	Kadın	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Uzmanlığın ilk adımı	Yüksek lisans ile kişi uzmanlığa adım atmış olur. Belirli konularla ilgili derinlemesine daha fazla bilgi sahibi olur.
Öğr. 8	Erkek	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Parlatılmış altın	Eğitim ortamı bizi çabaladığımız takdirde gayet güzel ve yeterli bir hale getiriyor. Yüksek Lisans ise bizi en iyi hale getiriyor.

Öğr. 9	Kadın	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Tırtıldan kelebeğe dönüş	Alanla ilgili çok az olan bilgilerin giderek artmasıdır.
Öğr. 10	Erkek	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Zahmetli yolculuk	Çok fazla emek ve zaman harcamak gerekir. Ben kişinin yüksek lisans dışında farklı eğitimler ile kendini geliştirebileceğini düşünüyorum.
Öğr. 11	Erkek	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Kaplumbağa	Ağır da olsa ulaşılabilir bir hedeftir.
Öğr. 12	Erkek	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	I-Phone	Kullanan için çok iyi, kullanmayan için anlamsız.
Öğr. 13	Kadın	Türkçe Öğretmenliği	Güneş	Kendini aydınlatmaya yarar.
Öğr. 14	Kadın	Türkçe Öğretmenliği	Ciddi bir uğraş	Yüksek Lisans alanımızın üzerine yoğun bir çalışma gerektiren bir çalışma düzeneğidir. Yüksek Lisans için hem maddi hem de manevi olarak kişinin hazır olması gerekir.
Öğr. 15	Kadın	Türkçe Öğretmenliği	Kalfalıktan ustalığa geçiş	Yüksek Lisans eğitimi, Lisans eğitimine göre daha fazla bilgi, emek ve tecrübe gerektirir.
Öğr. 16	Kadın	Türkçe Öğretmenliği	Küçük bir işletmenin büyümesi	Yüksek Lisans da kişi alanında gelişir, deneyimlerine ve fikirlerine yenilerini katar.
Öğr. 17	Erkek	Türkçe Öğretmenliği	Yardımcı yönetmen	Lisansüstü eğitimindeki öğrenciler bilgi, birikim ve ilgileri bakımından çeşitli alanlarda ilgileri olan kişilerdir.
Öğr. 18	Erkek	Türkçe Öğretmenliği	Astsubay	Askersiniz ama yükselme şansınız yoktur. Belli bir görevi yapmaktan öteye gidemezseniz. Bunların yanında lisansınızda öğrendiklerinizi bir alan üzerinde geliştirebilirsiniz.
Öğr. 19	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Yerinde sayıklamak	Okuyup okuyup aynı yerdesin. İleri gidemiyorsun.
Öğr. 20	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Okyanusa dalmak	İnceleme ve araştırma ön plandadır. Bir bilginin perde arkasını görmeyi ve o görmenin vermiş olduğu hazzı öğrettiği için.
Öğr. 21	Kadın	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Emeklemeden yürümek	Bir şeyleri yapmak için önce donanımlanmak gerekir bunun için büyük bir emek ve zaman gerekir.

Öğr. 22	Kadın	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Büyüyen bir ağaç	Olan bilgiyi daha iyi bir noktaya getirmektir.
Öğr. 23	Kadın	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Uzmanlık	Alanında lisans düzeyinden daha donanımlı bilgi ve becerilere sahipsindir.
Öğr. 24	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Ağaç	Yüksek Lisans kendini geliştirmek için okunur.
Öğr. 25	Kadın	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Topraklı yolda topuklu ayakkabı ile yürümek	Zordur ama yürünebilir.
Öğr. 26	Kadın	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Yüksek bir dağ	Birçok kişi bu yüksek dağın önüne geldiğinde korkup, cesaret edemeyip zirve tırmanışı yapmaktan vazgeçmektedir.
Öğr. 27	Erkek	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Usta olmak	Yüksek Lisans bir konuda uzmanlaşmak demektir.
Öğr. 28	Erkek	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Göl	Yüzmeyi bilmeyen boğulur ancak yüzmeyi bilen eninde sonunda karşı kıyıya çıkar.
Öğr. 29	Kadın	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Uzmanlık	Eğitim aldığımız alanda akademik olarak kendimizi geliştirmek ve uzmanlık olarak ifade edebiliriz yüksek lisansı.
Öğr. 30	Kadın	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Son kata çıkan merdiven	Son katta oturmak isteyen için geçilmesi zorunludur.

Tablo 5'te eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin yüksek lisans eğitimine yönelik geliştirdikleri metafor ve gerekçeler yer almaktadır. Tablo incelendiğinde, çalışmaya katılım sağlayan üniversite öğrencileri kodları, cinsiyetleri, bölümleri, metafor ve gerekçelerinin paylaşıldığı görülmektedir. Tabloda paylaşılan metafor ve gerekçeleri irdelendiğinde, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun yüksek lisans eğitimine olumlu yaklaşırken bir kısmının ise olumsuz bir tutum içerisinde olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin, Öğr. 19 kodlu katılımcı yüksek lisans eğitimine ilişkin *"Yerinde Sayıklamak"* metaforunu geliştirmiş ve gerekçe olarak da *"Okuyup okuyup aynı yerdesin. İleri gidemiyorsun."* cümlesini ifade etmiştir. Üniversite öğrencileri ile yapılan odak görüşmeye Öğr. 19 kodlu öğrenci de katılım sağlamış olup kendisine bu metaforu ve gerekçeyi neden ifade ettiği sorulduğunda, *"Bir an önce MEB'e atanmak daha mantıklı geliyor bana. Dolayısıyla neden boşa zaman harcayayım ki. Ayrıca yüksek lisanstan sonra pek bir şey olacağını da düşünmüyorum. Verilen emeğin karşılığı olması benim için önemli. Yüksek lisansı bitirsem bir ilerleme gösteremeyeceğimi düşündüğüm*

için bu metaforu ve gerekçeyi yazdım." cevabını vermiştir. Öğr. 10 kodlu öğrencinin de benzer şekilde olumsuz bir tutum içerisinde olduğu görülmektedir. Bu katılımcı yüksek lisans eğitimini *"Zahmetli Bir Yolculuk"* olarak ifade etmiş ve gerekçe olarak da *"Çok fazla emek ve zaman harcamak gerekir. Ben kişinin yüksek lisans dışında farklı eğitimler ile kendini geliştirebileceğini düşünüyorum."* cümlesini belirtmiştir. Uygulama sonrası yapılan odak görüşmede ilgili bu katılımcıya metafor ve gerekçesini bu şekilde belirtmesinin nedeni sorulduğunda, katılımcı *"Bu sürecin zor ve gereksiz olduğunu düşünüyorum. Çünkü eğer amacınız kendinizi alanınızda geliştirmek ise bunu farklı eğitim ve programlara katılarak, seminer ve konferanslar dinleyerek de elde edebilirsiniz. Ben kısa ve zahmetsiz bir süreç taraftarıyım bu yüzden bu metaforu yazdım."* cevabını vermiştir. Araştırma sürecinde olumsuz tutumların aksine olumlu görüşlere de sahip katılımcılar olmuştur. Odak görüşmeye katılan Öğr. 6 ve Öğr. 20 kodlu katılımcılar yüksek lisans eğitimine yönelik olumlu tutum içerisinde olduğu görülmektedir. Öğr. 6 kodlu katılımcı yüksek lisansı eğitimini *"Şimşek"* gibi görmüş ve gerekçe olarak da *"İnsanın ufkunu açar."* demiştir. Öğr. 20 kodlu öğrenci ise yüksek lisansı *"Okyanusa Dalmak"* olarak görmüştür. Gerekçesini de *"İnceleme ve araştırma ön plandadır. Bir bilginin perde arkasını görmeyi ve o görmenin vermiş olduğu hazzı öğrettiği için."* olarak belirtmiştir. Öğr. 20 kodlu öğrenci odak görüşmede ifade ettiği metafor ve gerekçeyi kullanma sebebini şu cümleler ile açıklamıştır: *"Bilim yolcuğu zor olduğu kadar insanı mutlu eden bir süreçtir. Okyanusa dalmak insanı korkuttuğu gibi içerisinde neler olduğunu merak etmesi de kendisine çeken bir şeydir. Ben de bundan dolayı yüksek lisansı okyanusa dalmaya benzettim."*

İkinci Alt Probleme Yönelik Elde Edilen Bulgular ve Yorumlama

Araştırmanın ikinci alt problemi "Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinin doktora eğitimine ilişkin geliştirdikleri metafor ve gerekçeleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin elde edilen bulgular Tablo 6'da paylaşılmıştır.

Tablo 6

Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Doktora Eğitimine Yönelik Geliştirdikleri Metafor ve Gerekçeler

Kod	Cinsiyet	Bölüm	Metafor	Gerekçe
Öğr. 1	Erkek	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Yüksek dağa tırmanmak	Yüksek Lisanstan sonra daha zorlu ve üst düzey bir eğitimdir.
Öğr. 2	Kadın	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Kariyer merdiveninin en üst basamağı	Eğitimin en üst basamağıdır. Doktora mesleki doyumun zirvesidir.

Öğr. 3	Kadın	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Tamamen evin bitmiş hali	Doktora eğitimi ile tüm eğitiminiz tamamlanır.
Öğr. 4	Kadın	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Merdivenin 3. basamağı	Eğitimi merdiven basamaklarına benzetebiliriz.
Öğr. 5	Kadın	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Ayda 30 kitap okumak	Sürekli okuma ve makale, tez yazma gibi yoğun bir süreci vardır.
Öğr. 6	Kadın	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Yıldırım	İnsana etkisi büyüktür.
Öğr. 7	Kadın	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Zirveye yaklaşmak	Bir alanda uzmanlaşır ve özgün çalışmalar yaparak alanında tamamen uzman olmak için önemli bir basamaktır.
Öğr. 8	Erkek	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Platin	Sektörde saygınlık, statü ve gösterilen değer bakımından doktorasını tamamlamış kişiler en üst seviyededir. Bu açıdan bakarsak doktora yapmış bir kişi platin gibidir.
Öğr. 9	Kadın	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Meyve veren ağaç	Önceden aldığın eğitim ve bilgileri kullanma aşamasıdır.
Öğr. 10	Erkek	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Çok çok zor bir iş	Tüm zamanınızı alır. Uzun bir süreci bir anlamda hayatınızı ona adamanız gerekir.
Öğr. 11	Erkek	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Kulenin zirvesidir	Alman gereken tüm eğitimi almışsındır.
Öğr. 12	Erkek	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Kalın kitap	Ne kadar okursan o kadar bitmeyecek gibi görünür.
Öğr. 13	Kadın	Türkçe Öğretmenliği	Evren	Kendini geliştirmeye, ilgi alanında uzmanlaşmaya yarar.
Öğr. 14	Kadın	Türkçe Öğretmenliği	Bir üst kurul	Doktora yapmaya hak kazanan insanlar, belli bir emek ve bilgi sonucunda bu duruma gelmiş kişilerdir. Alanları doğrultusunda başvurulacak uzman kişilerdir.
Öğr. 15	Kadın	Türkçe Öğretmenliği	Eğitim ustalığı	Yüksek Lisans için "kalfalıktan ustalığa geçiş" dersek eğer doktora eğitimi için ustalık eğitimi demeliyiz.

Öğr. 16	Kadın	Türkçe Öğretmenliği	Akarsunun dolup taşması	Birey farklı kaynaklardan, deneyimlerden, var olan bilgilerden etkilenerek ve bu bilgileri birleştirip bir araya getirerek yeni bir kimlik oluşturur.
Öğr. 17	Erkek	Türkçe Öğretmenliği	Yönetmen	Doktora programını tamamlayan biri donanımlı olarak bir setin çalışmasında liderlik edebilen kişiler olmaktadır.
Öğr. 18	Erkek	Türkçe Öğretmenliği	Subay	Belli bir aşama ve gereklilikleri sağlayıp o noktaya gelmişsinizdir ve bir alanın uzmanısınızdır. İşiniz nettir. Yükselme şansı vardır ve bu sizin elinizdedir.
Öğr. 19	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Damlaya damlaya dolan göl	Her okuduğunda yeni bilgiler öğrenirsin ve kademe arttıkça bilgi hazinende gelişir ve zamanla o bilgiler birikir.
Öğr. 20	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Gökyüzünde uçmak	Bilgilerin ve gerçeklerin insanların kanadı olduğu ve göklere hâkimiyet verdiği için.
Öğr. 21	Kadın	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Zaman hırsızı	Doktora için zaman harcayağıma atanır giderim daha iyi.
Öğr. 22	Kadın	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Meyve veren ağaç	Artık diğer bireylere oranla daha gelişmiş, daha tecrübeli ve daha üretkensinizdir.
Öğr. 23	Kadın	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Beş yıldızlı uzmanlık	Ulaşmak için emek gerekir, zor olanı başarmaktır.
Öğr. 24	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Orman	Doktora sonrası öğretim görevlisi olup insanlara ders verip başkalarının gelişmesini sağlarsınız.
Öğr. 25	Kadın	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Akıntıya kürek çekmek	Hem çok zor hem de zaman alır.
Öğr. 26	Kadın	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Zirve	Yüksek bir dağın zirvesidir. Eğitim hayatında doktorayı tamamlayınca zirveye ulaşmış olursun.
Öğr. 27	Erkek	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Doktor olmak	Doktora yapılan işin felsefesini öğrenmek için yapılan lisansüstü eğitimdir. Aynı zamanda akademik kariyerin devamı için yapılır.

Öğr. 28	Erkek	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Deniz	Yüzmeyi bilmeyen girmemelidir. Yüzmeyi bilsen de karşı kıyıya çıkmak için çok çalışmaya ihtiyacın vardır.
Öğr. 29	Kadın	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Akademik çalışma yapmak	Doktora o alanda yapılan akademik çalışmaları içerir. Sanırım doktora bitirilirken tez yazılıyor ve jüri tarafından bu tez değerlendiriliyor ve tezi yazan kişi savunma yapıyor.
Öğr. 30	Kadın	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Merdiven son basamağı	Son kata çıkmak için atlanması gereken yerdir.

Tablo 6'da eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin doktora eğitime ilişkin geliştirdikleri metafor ve gerekçelerine yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde, doktora eğitime yönelik olumsuz tutum içerisinde olan katılımcıların varlığı fark edilmekle birlikte olumlu tutum besleyen katılımcıların sayısının daha fazla olduğu görülmektedir. Metafor gerekçeleri irdelendiğinde katılımcıların doktora eğitimine karşı saygın bir tutum besledikleri ancak bu eğitimin tamamlanmasının da bir hayli meşakkatli ve yorucu bir süreç gerektirdiğini de vurguladıkları göze çarpmaktadır. Katılımcılar ile yapılan odak görüşmede, Öğr. 14 kodlu öğrenci doktora eğitimine ilişkin *"Bir Üst Kurul"* metaforunu geliştirmiştir ve gerekçe olarak ta *"Doktora yapmaya hak kazanan insanlar, belli bir emek ve bilgi sonucunda bu duruma gelmiş kişilerdir. Alanları doğrultusunda başvurulacak uzman kişilerdir."* cümlesini sunmuştur. Kendisine bu metafor ve gerekçeyi neden belirttiği sorulduğunda, şu ifadeleri kullanmıştır: *"Doktora yapmak gerçekten zor bir şey olmalı. Çevremde doktora yapan yok ama öyle olduğunu tahmin ediyorum. Evet, doktora yapmak zordur ama sonunda bir statü elde etmesinden dolayı katlanılabilir diye düşünüyorum. Bir de birilerinin size soru sorması ve düşüncelerinize değer vermesi bence güzel bir şey. Bundan dolayı doktora yapanlara saygı duyuyorum."* Öğr. 26 kodlu öğrenci de doktora eğitimine yönelik *"Zirve"* metaforunu yazmış ve gerekçesini de *"Yüksek bir dağın zirvesidir. Eğitim hayatında doktorayı tamamlayınca zirveye ulaşmış olursun."* olarak açıklamıştır. İlgili öğrenci ile yapılan odak görüşmede, geliştirdiği metafor ve gerekçeyi neden tercih ettiği sorulduğunda: *"Bir dağın zirvesine çıkmak için hem sabırlı olmanız gerekir hem de bu konuda bilgi sahibi olmanız gerekir. Ben bu dağa tırmanmak istiyorum demeniz yetmez. Bazı özelliklere sahip olmanız gerekir. Doktoranın da böyle olduğunu düşünüyorum. Zor bir iş olduğunu düşünüyorum. Doktora yapmak için çok okumanız ve sabırlı olmanız gerekiyor. Lisans eğitiminde bile bazen zorluk yaşıyorum. Doktorayı hiç düşünemiyorum."* demiştir.

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Elde Edilen Bulgular ve Yorumlama

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinin yüksek lisans ve doktora eğitimine ilişkin geliştirdikleri metaforların tematik dağılımı nasıldır?" olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin elde edilen bulgular Tablo 7 ve Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 7

Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerin Yüksek Lisans Eğitime Yönelik Geliştirdikleri Metaforların Tematik Dağılımı

Tema	Frekans	Metaforlar
Akademik Süreç	6	Akademisyenliğin ilk adımı, Bir kariyer süreci, İnşaatı bitmiş bir evin çatısı, Merdivenin 2. basamağı, Uzmanlığın ilk adımı, Yardımcı yönetmen
Değerli Olma	1	Parlatılmış altın
Gelişim-İlerleme	12	Şimşek, Tırtıldan kelebeğe dönüş, Kaplumbağa, Güneş, Kalfalıktan ustalığa geçiş, Küçük bir işletmenin büyümesi, Okyanusa dalmak, Büyüyen bir ağaç, Uzmanlık, Ağaç, Usta olmak, Uzmanlık
Gereksizlik	1	I-Phone
Kısıtlama	2	Astsubay, Yerinde sayıklamak
Zorluk	6	Buzlu cam, Zahmetli yolculuk, Ciddi bir uğraş, Emeklemeden yürümek, Topraklı yolda topuklu ayakkabı ile yürümek, Yüksek bir dağ, Göl, Son kata çıkan merdiven

Tablo 7'de eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin yüksek lisans eğitimine ilişkin geliştirdikleri metafor ve gerekçelerin irdelenmesi sonucu oluşan tematik dağılım gösterilmektedir. Tematik dağılım incelendiğinde, geliştirilen metaforların en fazla *"Gelişim-İlerleme"* temasında (f: 12) toplandığı görülmektedir. Bu temayı *"Akademik Süreç"* (f: 6) ve *"Zorluk"* (f: 6) temaları takip etmektedir. En az metafor ise *"Gereksizlik"* (f: 1) ve *"Değerli Olma"* (f: 1) temalarında toplandığı anlaşılmaktadır. Katılımcılar, yüksek lisans eğitimini akademik bir süreç sonucunda bireyin kendini geliştirebileceği bir kademe olarak görmektedirler. Katılımcılar ayrıca bu sürecin zorluklarından da bahsetmişlerdir. Bireysel gelişime olanak sağlayan ve zor bir süreç olarak kabul gören yüksek lisans eğitiminin değerli olarak görülmesi noktasında sadece bir katılımcının görüş bildirmesi de dikkat çekici bir bulgu olduğu düşünülmektedir.

Tablo 8

Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerin Doktora Eğitime Yönelik Geliştirdikleri Metaforların Tematik Dağılımı

Tema	Frekans	Metaforlar
Akademik Süreç	6	Kariyer merdiveninin en üst basamağı, Tamamen evin bitmiş hali, Merdivenin 3. Basamağı, Akademik çalışma yapmak, Merdiven son basamağı, Doktor olmak
Değerli Olma	7	Platin, Meyve veren ağaç, Bir üst kurul, Yönetmen, Subay, Meyve veren ağaç, Orman
Gelişim-İlerleme	6	Yıldırım, Zirveye yaklaşmak, Evren, Akarsu'nun dolup taşması, Damlaya damlaya dolan göl, Gökyüzünde uçmak
Gereksizlik	1	Zaman hırsızı
Zirve	3	Kulenin zirvesidir, Eğitim ustalığı, Zirve
Zorluk	7	Yüksek dağa tırmanmak, Ayda 30 kitap okumak, Çok çok zor bir iş, Kalın kitap, Beş yıldızlı uzmanlık, Akıntıya kürek çekmek, Deniz

Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin doktora eğitimine ilişkin geliştirdikleri metafor ve gerekçelerin tematik dağılımı Tablo 8'de paylaşılmıştır. Tabloda yer alan tematik dağılıma bakıldığında frekans aralığı birbirine yakın temaların olduğu görülmektedir. İlk sırada *"Değerli Olma"* (f: 7) ve *"Zorluk"* (f: 7) temalarında yer alırken bu temaları *"Akademik Süreç"* (f: 6) ve *"Gelişim-İlerleme"* (f: 6) temaları izlemektedir. En az metafor ise "Gereksizlik" (f: 1) teması altında toplanmıştır. Katılımcılar doktora eğitiminin zorluğunun farkında oldukları gibi bu sürecin sonucunda birey olarak değerli olma ya da hissetmenin de önemini geliştirdikleri metaforlar ile ifade etmişlerdir. Yüksek lisans eğitimine yönelik oluşan tematik dağılımın aksine bireylerin öz gelişimlerini sağlamaları teması ikinci sırada yer almıştır. Bu noktada katılımcıların doktora eğitiminde süreç esnasında bireyin gelişim gösterdiğini ancak doktora sonrası alınan unvan ya da kişinin kendini gerçekleştirme hissini daha ön planda tuttukları düşünülmektedir. Yüksek lisans eğitimine ilişkin oluşan tematik dağılımda olduğu gibi doktora eğitimini de gereksiz olarak ifade edenlerin dağılımının son sırada olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgulardan hareketle katılımcıların doktora eğitimi almanın güçlüklerini belirtmelerinin yanında bu sürecin hem kendi kişisel gelişimlerine olumlu katkı sunacağı hem de mezuniyet sonrası kıymetli bir kazanım elde edeceklerini de belirtmeleri doktora eğitimine yönelik pozitif bir tutum besledikleri ifade edilebilir.

Dördüncü Alt Probleme Yönelik Elde Edilen Bulgular ve Yorumlama

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Öğretmenlerin yüksek lisans eğitimine ilişkin geliştirdikleri metafor ve gerekçeleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin elde edilen bulgular Tablo 9'da paylaşılmıştır.

Tablo 9

Öğretmenlerin Yüksek Lisans Eğitimine Yönelik Geliştirdikleri Metafor ve Gerekçeler

Kod	Cinsiyet	Branş	Metafor	Gerekçe
Öğrt. 1	Erkek	Fen Bilimleri	Dibinden okyanusa açılan bir kuyu	Üniversitede aldığımız eğitimin daha derinlemesine ele alındığı yerdir.
Öğrt. 2	Kadın	Fen Bilimleri	Tünel	Tünelin sonundaki ışık uzun ve zahmetli bir yoldan sonra karşımıza çıkar.
Öğrt. 3	Kadın	Fen Bilimleri	Yemeğin üzerine yenen tatlı	Yemek üzerine yenen tatlı nasıl beden için gereksiz ise yüksek lisans yapmakta bir birey için gereksizdir. Ailenize ve öğrencilerine ayıracağınız zamanın kaybıdır. Vicdan azabıdır.
Öğrt. 4	Erkek	Fen Bilimleri	Problem çözmek	Toplum baskısı olmadan bir şeyleri çözüme kavuşturma isteğidir.
Öğrt. 5	Erkek	Fen Bilimleri	Sabır taşı	Sonunda ortadan ikiye çatlarsın.
Öğrt. 6	Erkek	Fen Bilimleri	Yeni doğmuş bebek	Bilim dünyasının kapısından içeriye giriş yapmışsındır. Sorgulamayı, araştırmayı ve sonuca nasıl ulaşacağını öğrenirsin.
Öğrt. 7	Erkek	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Engin denizlere açılmak	Sonsuz bir bilgi kümesinin içine dalmaktır.
Öğrt. 8	Erkek	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Bilim dünyasına yelken açmak	Bilim denizinde keşfedilecek, öğrenilecek ve tecrübe edilecek yerler için ilk adımı atmaktır.
Öğrt. 9	Kadın	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Sigara	Vazgeçemezsin ve her geçen gün seni bitirir.
Öğrt. 10	Erkek	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Olgunlaşmış meyve	Lisans eğitiminin üzerine bir şeyler katmaktır.
Öğrt. 11	Kadın	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Geçiş tüneli	Akademik hayata girmek için oradan geçmen gerekir.

Öğrt. 12	Kadın	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Serçe kuşu	Her yerde görebiliriz. Yüksek Lisans yapan kişileri de her yerde görebiliriz. Bir getirisi yoktur.
Öğrt. 13	Kadın	Türkçe	Kompozisyonun gelişme bölümü	Yüksek Lisansla alanımızın ayrıntılarını algılamaya başlar ve eğitimimiz gelişme gösterir.
Öğrt. 14	Kadın	Türkçe	Uzaya teleskopla bakmak	Merak ettiğiniz alanı size yakınlaştırarak sunar. Gördüklerinizden sonra astronot olmak ya da olmamak istersiniz.
Öğrt. 15	Erkek	Türkçe	Metre	Bir öğretmen kariyer yolcuğunda sürekli yukarıları hedeflemesi gerektiği için.
Öğrt. 16	Kadın	Türkçe	Kapalı bir kutu	İçinden ne çıkacağı bilinmez.
Öğrt. 17	Erkek	Türkçe	Acemi birliğinde askerlik yapmak	Yüksek lisans yaparken elbette belli başlı zorluklar vardır. Ama yapması doktoraya göre daha kısa ve kolaydır.
Öğrt. 18	Kadın	Türkçe	Dikenli yol	Yürümesi çok zordur.
Öğrt. 19	Kadın	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Kölelik	Boyun eğmek gerektirir.
Öğrt. 20	Kadın	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Büyük sorumluluk	İşini ve evini ihmal etmeden yüksek lisans yapmak bence çok zor bir iş.
Öğrt. 21	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Anahtar	Akademik hayata açılan kapıyı açacak olan Y. Lisanstır.
Öğrt. 22	Kadın	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Hizmetçi	Sürekli bir uğraş ve öğretmenlere karşı boyun eğmek olarak görüyorum.
Öğrt. 23	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Şalgam suyu	Hem yanarsın hem içersin.
Öğrt. 24	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Yemek sonrası yenen tatlı	O tatlının hazzı başkadır.
Öğrt. 25	Erkek	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Endüstri 4.0	Zordur ama yürünebilir.
Öğrt. 26	Erkek	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Öğrenci	Birçok kişi bu yüksek dağın önüne geldiğinde korkup, cesaret edemeyip zirve tırmanışı yapmaktan vazgeçmektedir.

Öğrt. 27	Erkek	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Kişisel gelişim ve doyum	Yüksek Lisans bir konuda uzmanlaşmak demektir.
Öğrt. 28	Erkek	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Tuval	Yüzmeyi bilmeyen boğulur ancak yüzmeyi bilen eninde sonunda karşı kıyıya çıkar.
Öğrt. 29	Kadın	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Pinpon topu	Eğitim aldığımız alanda akademik olarak kendimizi geliştirmek ve uzmanlık olarak ifade edebiliriz yüksek lisansı.
Öğrt. 30	Kadın	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Kâbus	Son katta oturmak isteyen için geçilmesi zorunludur.

Tablo 9, öğretmenlerin yüksek lisans eğitimine yönelik geliştirdikleri metaforlar ile bu metaforlara sundukları gerekçeleri içermektedir. Metafor ve gerekçeler incelendiğinde, katılımcıların yüksek lisans eğitimini zorlu bir akademik süreç olarak kabul etmelerinin yanında bir o kadar da kişisel gelişim fırsatı olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin içerisinde yüksek lisans eğitimine ilişkin olumlu tutum besleyen katılımcılar olduğu gibi bu sürece yönelik olumsuz tutum ve algı içerisinde olan katılımcıların da varlığı göze çarpmaktadır. Olumsuz tutum besleyen katılımcılara örnek olması noktasında, odak görüşmeye dâhil edilen ve branşı Psikolojik Danışman ve Rehberlik olan Öğrt. 9 kodlu öğretmenin geliştirdiği metafor ve gerekçe örnek olarak gösterilebilir. Öğrt. 9 kodlu katılımcı yüksek lisans eğitimine ilişkin *"Sigara"* metaforunu geliştirmiş ve gerekçe olarak ta *"Vazgeçemezsin ve her geçen gün seni bitirir."* cümlesini belirtmiştir. Öğrt. 9 kodlu katılımcıya odak görüşmede neden bu metaforu ve gerekçeyi yazdığı sorulduğunda, *"Ben sigara kullanan biriyim ve bırakmak, vazgeçmek için çok uğraş verdim ama bir sonuç alamadım. Yüksek lisans yapmadım ama bir arkadaşım var yapan. Onu düşünerek yazdım bu metaforu. Yüksek lisans yaparken çok zorlanıyor, bazen ara vermek istediğini ama bunu yapamadığını söylüyor. Bu sebeple yüksek lisans deyince aklıma sigara geliyor."* Yüksek lisans eğitimine yönelik olumsuz tutum besleyen bir başka metafor ve gerekçe de Öğrt. 23 kodlu katılımcı tarafından ifade edilmiştir. İlgili bu katılımcı yüksek lisans eğitimini *"Şalgam Suyu"* na benzetmiş olup gerekçe olarak *"Hem yanarsın hem içersin"* cümlesini yazmıştır. Dikkat çekici bu metafor ve gerekçenin neden yazıldığı kendisine sorulduğunda, *"Şalgam suyunu çok severim ama maalesef sağlık açısından çok zararını da gördüm. İçmek istemiyorum ama onsuz da yapamıyorum. Yüksek lisansı da şalgam suyuna benzettim çünkü içmesi güzel ve sürekli içmek istersin ama sonrası sağlık sorunları. Yüksek lisans yapmak ta güzel ama sonrası sağlık sorunu."* Odak görüşme yapılan bir diğer katılımcı da Öğrt. 1 kodlu öğretmendir. Branşı Fen Bilimleri olan bu katılımcı yüksek lisans eğitimini *"Dibinden Okyanusa*

Açılan Bir Kuyu" ya benzetmiştir. Gerekçe olarak ta *"Üniversitede aldığımız eğitimin daha derinlemesine ele alındığı yerdir."* cümlesini ifade etmiştir. Uygulamanın ardından yapılan odak görüşmede bu katılımcıya yazdığı metafor ve gerekçenin sebebi sorulduğunda, *"Okyanus bence ilim dünyası ve hayalimde de böyle bir şey var. Kuyu, derin bir kuyu ve dibinden uçsuz bir okyanusa açılıyor. Lisans kuyudaki su ama yüksek lisans okyanustaki su gibi. Onun için bu metaforu yazdım."*

Beşinci Alt Probleme Yönelik Elde Edilen Bulgular ve Yorumlama

Araştırmanın beşinci alt problemi "Öğretmenlerin doktora eğitimine ilişkin geliştirdikleri metafor ve gerekçeleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin elde edilen bulgular Tablo 10'da paylaşılmıştır.

Tablo 10

Öğretmenlerin Doktora Eğitimine Yönelik Geliştirdikleri Metafor ve Gerekçeler

Kod	Cinsiyet	Branş	Metafor	Gerekçe
Öğrt. 1	Erkek	Fen Bilimleri	Keşif	Okyanusta yeni bir bitki veya canlı türünü bulduğunuzda yaşadığınız duygu durumudur.
Öğrt. 2	Kadın	Fen Bilimleri	Okyanus	Doktora yapmak bilgi, birikim, deneyim, araştırma, merak, okuma gibi birçok özelliği okyanus gibi tek bir bedende toplamaya benzer.
Öğrt. 3	Kadın	Fen Bilimleri	Bir yol ayrımı	Uyku ile başarı, yorgunluk ile huzur, çocuklar ile birlikte olmak ile bilgisayar başında olmak, hatıra defterlerinde olmak ile makalelerde olmak arasındaki yol ayrımıdır.
Öğrt. 4	Erkek	Fen Bilimleri	Bisiklet	Dengede kalmak ve düşmemek için sürekli pedal çevirmeniz gerekmektedir.
Öğrt. 5	Erkek	Fen Bilimleri	Tüpsüz dalış	Çok iyi bir çalışma ve yetenek gerektirir.
Öğrt. 6	Erkek	Fen Bilimleri	Her şeyi bilmek	Zorlu geçen süreç sonunda akademik olgunluğa ulaşmış olursun.
Öğrt. 7	Erkek	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Engin denizlere açılan geminin kaptanı	Artık bilgilerimizle o gemideki insanlara yol verebilecek güce ulaşmışızdır.
Öğrt. 8	Erkek	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Maraton	Süreç zordur ama sonucu çok güzeldir.

Öğrt. 9	Kadın	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Törpü	Hayatının belli bir kısmını alıp götürür.
Öğrt. 10	Erkek	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Meyve veren ağaç olmak	Artık kaynak sizsinizdir.
Öğrt. 11	Kadın	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Karınca	Onun gibi çalışan ve fedakâr olmak gerekmektedir.
Öğrt. 12	Kadın	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Kartal	Yüksek Lisansa göre daha kıymetlidir ve nadir bulunur. Kartal gibi azdır ve kıymetlidir.
Öğrt. 13	Kadın	Türkçe	Kompozisyonun sonuç bölümü	Akademik kariyerin en zor aşamasıdır. Kompozisyonda sonuç bölümü konunun toparlanıp bir sonuca bağlandığı yerdir. Burada az ve öz yazmanız gerekir. Onun için giriş ve gelişme bölümüne göre daha zordur.
Öğrt. 14	Kadın	Türkçe	Hayal	İleri düzeyde İngilizce gerektiği için birçok insan için hayal ötesi bir durumdur.
Öğrt. 15	Erkek	Türkçe	Su içmek	Gerçekten susayanın su içmesi gerektiği gibi doktorayı da isteyen yapmalı aksi takdirde bu zor süreç bir zorlamadan öteye geçemez ve nitelikli bir sonuç alınmaz.
Öğrt. 16	Kadın	Türkçe	Matruşka bebek	İç içe geçmiş karışık bir süreçtir.
Öğrt. 17	Erkek	Türkçe	Usta birliğinde askerlik yapmak	Doktora en az 4 yıldır. Yüksek lisansa göre daha uzun ve meşakkatlidir.
Öğrt. 18	Kadın	Türkçe	Korda yürümek	Neredeyse imkânsıza yakındır.
Öğrt. 19	Kadın	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Deniz suyu	İçersen fizyolojini de psikolojini de bozar.
Öğrt. 20	Kadın	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Hayatın önemli bir kısmını feda etme	Yüksek Lisanstan daha zorlu bir süreç. Daha çok araştırma ve daha çok fedakârlık gerektiren bir süreçtir.
Öğrt. 21	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Dipsiz kuyu	Ne kadar inersen in, dibi gelmez.
Öğrt. 22	Kadın	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Edebiyat	Aklıma uzun ve sıkıcı edebi metinler geliyor.

Öğrt. 23	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Cila yapmak	Aldığın eğitimin son aşamasını tamamlamaktır.
Öğrt. 24	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Tatlı ile içilen kahve	Ağır ağır pişen kahve insanı çok başka diyarlara alıp götürür.
Öğrt. 25	Erkek	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Eğitim mühendisliği	Edindiği bilgi ve deneyimleri ile bir üst seviyeye çıkan öğretmen yeni fikirleri uygulayan değil, yeni fikirler üreten konuma gelmiştir.
Öğrt. 26	Erkek	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Öğretmen	Doğru yöntemler ile şekil veren, rehber olandır.
Öğrt. 27	Erkek	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Profesyonelleşme	Alanınızda söz sahibisinizdir.
Öğrt. 28	Erkek	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Fırça	Artık siz resim yapan kişi olmuşsunuzdur.
Öğrt. 29	Kadın	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Ekmek kadayıfı	Eğer başarırsanız, güzel bir yemeğin üstüne yenen ekmek kadayıfı tatlısı gibi muazzamdır.
Öğrt. 30	Kadın	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Hamallık	Ülkemizde yapmış olmanın bir anlamı yok. Zaman kaybıdır.

Araştırmaya katılım sağlayan MEB bünyesinde görevli 30 öğretmenin yüksek lisans eğitimine ilişkin tutumları metaforlar yolu ile tespit edilmeye çalışılmış ve elde edilen bulgular Tablo 9'da paylaşılmıştır. Katılımcıların doktora eğitimine yönelik tutum ve algıları da benzer şekilde metafor geliştirmek suretiyle ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Bu alt amaç çerçevesinde elde edilen bulgular Tablo 10'da sunulmuştur. Tabloda katılımcıların geliştirdikleri metaforlar gerekçeleri ile birlikte tabloda yer almıştır. Tablo incelendiğinde, katılımcıların doktora eğitimini zor bir süreç olarak görmelerinin yanında sürecin sonunda elde edilen unvan ve bilgi birikimini de bir o kadar kıymetli olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Tabloda yer alan metaforların gerekçelerine bakıldığında, doktora eğitimine ilişkin olumsuz tutum içerisinde olan katılımcıların olduğu görülmektedir. Örnek olması açısından branşı İlköğretim Matematik olan Öğrt. 30 kodlu katılımcı doktora eğitimi ile ilgili geliştirdiği *"Hamallık"* metaforu örnek olarak gösterilebilir. Katılımcı ilgili metaforu *"Ülkemizde yapmış olmanın bir anlamı yok. Zaman kaybıdır."* cümlesi ile açıklamıştır. Geliştirilen metaforların arka planını ortaya çıkarmak amacı ile yapılan odak görüşmede, Öğrt. 30 kodlu öğretmene doktora eğitimini neden hamallığa benzettiği sorulduğunda *"Hamallar hayatları boyunca hep ağır yükler taşımak zorunda kalmışlardır. Ama emeklerinin*

karşılığını tam olarak alamazlar. Doktora yapan bir öğretmen düşündüm ve hamaldan bir farkının olmadığını düşündüm. Evet, belki bilgi ve deneyim kazanıyorsunuz ama doktora gibi zor bir işin de sonunda maddi anlamda bir şeyler olmalı ki insanlar yapsın. Üniversiteye atanamadıktan sonra doktora boş bence. Onu yapıncaya kadar hayatını yaşa, mutlu ol daha iyi. Hele milli eğitimde doktora yapmanın hiçbir anlamının olmadığını düşünüyorum. Maalesef düşüncem bu şekilde." cevabını vermiştir. Öğrt. 8 kodlu öğretmen ise doktora eğitimine yönelik olumlu tutum içerisinde olan katılımcılardan bir tanesidir. Psikolojik Rehberlik ve Danışmanlık branşında olan bu öğretmen katılımcı doktora eğitimini *"Maratona"* benzetmiştir. Bu metaforu da *"Süreç zordur ama sonucu çok güzeldir."* gerekçe cümlesi ile açıklamıştır. İlgili bu katılımcı ile yapılan odak görüşmede araştırmacı kendisine geliştirdiği metaforun sebebini sorduğunda şu ifadeleri kullanmıştır: *"Hocam bu eğitim uzun soluklu bir şey. En az dört yıldan bahsediyoruz. Dolayısıyla motivasyonunuz üst düzeyde olmalı. Evet, kabul ediyorum zor bir süreç ama sonundaki haz sanırım her şeye bedel olurdu. Aynen maraton koşan bir sporcunun bitiş noktasına geldiğinde yaşadığı yorgunluğun yanında yorgunluğunu unutturacak olan başarma hissi ne ise doktora sonrası doktor olma da böyle bir şey olsa gerek. Doktora yapmak isterdim ama sürecin zorluğu beni düşündürüyor. Yapan kişilere saygım sonsuz bu arada."*

Altıncı Alt Probleme Yönelik Elde Edilen Bulgular ve Yorumlama

Araştırmanın altıncı alt problemi "Öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora eğitimine ilişkin geliştirdikleri metaforların tematik dağılımı nasıldır?" olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin elde edilen bulgular Tablo 11 ve Tablo 12'de paylaşılmıştır.

Tablo 11

Öğretmenlerin Yüksek Lisans Eğitimine Yönelik Geliştirdikleri Metaforların Tematik Dağılımı

Tema	Frekans	Metaforlar
Akademik Süreç	3	Anahtar, Bilim dünyasına yelken açmak, Geçiş tüneli
Bilinmezlik	1	Kapalı bir kutu
Değerli Olma	1	Yemek sonrası yenen tatlı

Gelişim-İlerleme	12	Dibinden okyanusa açılan bir kuyu, Problem çözmek, Yeni doğmuş bebek, Endüstri 4.0, Öğrenci, Kişisel gelişim ve doyum Tuval, Engin denizlere açılmak, Olgunlaşmış meyve, Kompozisyonun gelişme bölümü, Uzaya teleskopla bakmak, Metre
Gereksizlik	2	Yemeğin üzerine yenen tatlı, Serçe kuşu
Yapılabilirlik	1	Acemi birliğinde askerlik yapmak
Zorluk	10	Tünel, Sabır taşı, Pinpon topu, Kâbus, Kölelik, Büyük sorumluluk, Hizmetçi, Şalgam suyu, Sigara, Dikenli yol

MEB bünyesinde çalışan öğretmenlerin yüksek lisans eğitimine yönelik algılarını tespit etmek amacıyla ifade ettikleri metafor ve gerekçelerin analiz edilmesi sonucunda oluşan tematik dağılım Tablo 11'de gösterilmektedir. Tematik dağılımı incelendiğinde, en fazla metaforun *"Gelişim-İlerleme"* (f: 12) teması altında toplandığı görülmektedir. Bu temayı *"Zorluk"* (f: 10) teması izlemektedir. En fazla dağılımın olduğu temalara bakıldığında, katılımcıların lisansüstü eğitiminin ilk adımı olan yüksek lisans eğitimini bireysel anlamda gelişmelerine olanak sağlayan bir eğitim düzeyi olarak gördükleri ifade edilebilir. Ayrıca kişisel gelişimlerine katkı sunacağını düşündükleri bu eğitimin de bir takım zorlukları da barındırdığını belirttikleri görülmektedir. Tablodaki tematik dağılımda en az metaforun sırasıyla *"Bilinmezlik"* (f: 1), *"Değerli Olma"* (f: 1) ve *"Yapılabilirlik"* (f: 1) temalarının altında toplandığı anlaşılmaktadır. Bu temalar içerisinde *"Değerli Olma"* temasının varlığı dikkat çekicidir. Elde edilen bu bulgulardan hareketle, katılımcıların yüksek lisans eğitimini süreç esnasında zorluklar yaşayabilecekleri, kişisel gelişimlerine fayda sağlayabileceğini düşündükleri bir eğitim kademesi olarak gördükleri belirtilebilir. Ayrıca katılımcıların yüksek lisans eğitimi sonucunda elde edecekleri unvan veya diplomayı da değerli olarak görmedikleri ifade edilebilir.

Tablo 12

Öğretmenlerin Doktora Eğitimine Yönelik Geliştirdikleri Metaforların Tematik Dağılımı

Tema	Frekans	Metaforlar
Akademik Süreç	2	Cila yapmak, Kompozisyonun sonuç bölümü
Belirsizlik	1	Matruşka bebek
Değerli Olma	11	Her şeyi bilmek, Eğitim mühendisliği, Öğretmen, Profesyonelleşme, Fırça, Ekmek kadayıfı, Tatlı ile içilen kahve, Engin denizlere açılan geminin kaptanı, Maraton, Meyve veren ağaç olmak, Kartal
Gelişim-İlerleme	1	Okyanus
Gereksizlik	1	Hamallık
Keşif	1	Keşif
Zorluk	13	Bir yol ayrımı, Bisiklet, Tüpsüz dalış, Deniz suyu, Hayatın önemli bir kısmını feda etme, Dipsiz kuyu, Edebiyat, Törpü, Karınca, Hayal, Su içmek, Usta birliğinde askerlik yapmak, Korda yürümek

Tablo 12, öğretmenlerin doktora eğitimine ilişkin geliştirdikleri metaforların analizinin ardından oluşan tematik dağılımı göstermektedir. Yapılan analizlerin sonucunda doktora eğitimine yönelik yedi temanın oluştuğu görülmektedir. Tematik dağılım incelendiğinde, en fazla metaforun *"Zorluk"* (f: 13) teması altında toplandığı anlaşılmaktadır. İlgili bu temayı *"Değerli Olma"* (f: 11) teması izlemektedir. En az tematik dağılım ise sırasıyla *"Belirsizlik"* (f: 1), *"Gelişim-İlerleme"* (f: 1), *"Gereksizlik"* (f: 1), *"Keşif"* (f: 1) olmuştur. Yüksek lisans eğitimine yönelik oluşan tematik dağılımda *"Gelişim-İlerleme"* temasının ilk sırada olmasının aksine doktora eğitimine yönelik oluşan tematik dağılımda bu temanın son sırada yer almasının dikkat çekici bir bulgu olduğu düşünülmektedir. Bu noktada katılımcıların doktora eğitimini bireysel anlamda gelişim gösterdikleri bir düzey olarak kabul ettikleri ancak bu durumu *"Değerli Olma"* teması altında geliştirdikleri metaforlar ile ifade ettikleri düşünülmektedir. Katılımcıların yüksek lisans eğitiminin aksine doktora eğitiminin ardından elde edilen kazanımların daha değerli olduğunu benimsedikleri ifade edilebilir. Tabloda oluşan tematik dağılımdan hareketle katılımcıların doktora eğitimini zor bir akademik süreç olarak gördükleri, mezuniyet sonrası elde edilen kazanımlara da bir o kadar değer verdikleri anlaşılmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada eğitim fakültesi son sınıf öğrencileri ile MEB bünyesinde görev yapan öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora eğitimine yönelik algı ve tutumlarını geliştirdikleri metaforların irdelenmesi yoluyla tespiti amaçlanmıştır. Bu amaçtan hareketle katılımcılara lisansüstü eğitimin her iki düzeyi ile ilgili bir metafor belirtmeleri ve bu metaforu da gerekçesi ile açıklaması istenmiştir. Araştırmanın veri seti, araştırmacı ve alan uzmanları tarafından içerik analizine tabi tutulmuş ve bu irdelemenin sonucunda on iki temaya ayrılmıştır. Analizin sonucunda oluşan bulgular her bir alt probleme yönelik oluşturulan tablolar ile raporlaştırılmıştır.

Araştırmanın birinci ve ikinci alt probleminde, eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin, dördüncü ve beşinci alt probleminde, öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora eğitimini nasıl gördükleri, zihinlerinde bu kavramlara ilişkin oluşan şemanın ne olduğu ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgularda, katılımcıların büyük çoğunluğunun yüksek lisans eğitimine karşı olumlu tutum beslerken olumsuz bakış açısı geliştiren katılımcıların da varlığı görülmüştür. Doktora eğitimine ilişkin ise katılımcıların bu eğitim düzeyini tamamlamanın zorluğunun farkında oldukları ayrıca sürecin zorluğu oranında da elde edilecek kazanımın da değerli bir kazanım olacağını ifade ettikleri anlaşılmıştır. Katılımcılardan elde edilen bulgular ve uygulama sonrası yapılan odak görüşmelerde genel anlamda yüksek lisans eğitimine karşı olumlu bir tutum beslendiği izlenimi edinilse de katılımcıların doktora eğitimine yönelik daha olumlu bir bakış sergiledikleri ifade edilebilir. Literatür tarandığında benzer sonuç elde eden çalışmalara rastlanmıştır. Gömleksiz ve Et (2013) 136 eğitim fakültesi öğrencileri ile yaptıkları çalışma sonucunda, analiz edilen 80 metaforu 15 tema altında toplamıştır. Bu temaların 11'i olumlu olurken 4'ü olumsuz olmuştur. Benzer bir sonucu Bozpolat (2016) 112 öğretmen adayı ile yaptığı araştırmasında elde etmiştir. Araştırmacı lisansüstü eğitimine ilişkin katılımcıların geliştirdikleri metaforları irdelemiş ve sonucunda 10 tema oluşturmuştur. Oluşturulan bu temalardan 8'inin olumlu yönde olduğu görülmektedir. Baş (2013), 14 öğretmen ile yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin lisansüstü eğitimden beklentilerini tespit etmeyi amaçlamış ve araştırmanın sonucunda öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik olumlu bir tutum besledikleri ve kişisel gelişimleri, akademik kariyer için lisansüstü eğitimi tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Doğusan (2003) ise araştırmasında, yukarıda belirtilen sonuçların aksine, farklı bir sonuç elde etmiştir. Araştırmacı, Kırıkkale ilinde görev yapan 299 okul yöneticisi ve öğretmen ile yaptığı çalışmanın sonucunda katılımcıların lisansüstü eğitimine yönelik giriş şartları, süreç ve mezuniyet sonrası kazanımlar bağlamında olumsuz tutum sergilediklerini tespit etmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, eğitim fakültesi öğrencilerinin lisansüstü eğitime ilişkin geliştirdikleri metaforların tematik dağılımı tespit edilmeye çalışılmış-

tır. Hem yüksek lisans hem de doktora eğitimine yönelik oluşan temalar ayrı ayrı tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır. Oluşan tematik dağılımın sonucunda yüksek lisans eğitimine ilişkin en fazla metafor *"Gelişim-İlerleme"*(f: 12) teması altında toplandığı anlaşılmıştır. Bu temayı da *"Zorluk"* ve *"Akademik Süreç"* (f: 6) teması takip etmiştir. Doktora eğitimine yönelik tematik dağılımda dengeli bir dağılım olduğu görülmüştür. En fazla metaforun *"Değerli Olma"* ve *"Zorluk"* (f: 7) toplandığı görülmüştür. Bu iki temayı *"Akademik Süreç"* ve *"Gelişim-İlerleme"* (f: 6) temaları izlemiştir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin lisansüstü eğitimine yönelik geliştirdiği metaforların tematik dağılımın ortaya koyan araştırmalara bakıldığında, benzer sonucu elde eden çalışmaların varlığı görülmektedir. Gömleksiz ve Et (2013), araştırmalarında öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik algılarını irdelemiş olup ve çalışmanın sonucunda şekillenen tematik dağılımda olumlu anlamda *"Uzmanlık", "Kariyer", "Statü", "Yol Göstericilik"* ve *"Çaba"* temaları, olumsuz anlamda ise *"Yanılgı"* ve *"Umutsuzluk"* temaları oluşmuştur. Bozpolat (2016)'ın ortaya koyduğu araştırmanın sonucunda, olumlu anlamda *"Gelişim", "Değer", "Uzmanlık", "Çaba"* ve *"Yol Göstericilik"* temaları elde edilirken olumsuz anlamda ise *"Zor"* ve *"Doyumsuzluk"* temalarının oluştuğu görülmektedir. Polat vd. (2022), 11 farklı üniversiteden 20 lisansüstü öğrencisi ile yaptıkları araştırmalarında, lisansüstü öğrencilerinin lisansüstü eğitimine yönelik görüşlerini tespit etmeye çalışmışlardır. Elde edilen bulgulardan hareketle oluşan tematik dağılımda *"Kariyer", "Çaba" "Üretim"* ve *"Zorluk"* temalarının olduğu görülmüştür.

Araştırmanın altıncı alt probleminde, MEB bünyesinde görev yapan öğretmenlerin lisansüstü eğitimine ilişkin geliştirdikleri metaforların sonucunda tematik dağılımın nasıl olduğunu ortaya çıkartmak amaçlanmıştır. Oluşan tematik dağılımda, yüksek lisans eğitimine ilişkin en fazla metafor *"Gelişim-İlerleme"* (f: 12) teması altında toplanmıştır. *"Zorluk"* (f: 10) teması ikinci sırada yer almıştır. Üniversite öğrencilerinin yüksek lisans eğitimine yönelik geliştirdikleri metaforların tematik dağılıma benzer bir sonuç burada da elde edilmiştir. Doktora eğitimine ile ilgili oluşan tematik dağılımda ise en fazla metafor *"Zorluk"* (f: 13) teması altında toplandığı görülmüştür. İkinci sırada da *"Değerli Olma"* (f: 11) teması gelmektedir. Üniversite öğrencileri ile öğretmenlerin doktora eğitimine ilişkin geliştirdikleri metaforların irdelenmesi sonucu oluşan tematik dağılımda benzer bir sonuç elde edilmiş olup her iki katılımcı grubunda da *"Değerli Olma"* ve *"Zorluk"* temaları ilk sıralarda yer almıştır. İlgili alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin lisansüstü eğitime ilişkin düşünceleri, algıları, tutumları ve bakış açılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırmaların benzer sonuçlar elde ettiği görülmüştür. Alabaş, Kamer ve Polat (2012), 2010-2011 eğitim-öğretim yılında farklı vilayetlerde görev yapan toplam 30 öğretmen ile görüşme yoluyla verilerini topladığı araştırmalarının sonucunda, 30 öğretmenin 14'ün lisansüstü eğitimi

tercih etme sebebi olarak *"Kişisel Gelişim"* temasını, 8'inin ise *"Mesleki Kariyer"* temasını seçtiği görülmektedir. Adıgüzel ve İpek (2010), araştırmasında da benzer bir sonuç elde edilmiştir. Araştırmacılar, ilkokul ve ortaokul öğretmenleri ile yaptıkları çalışmalarının sonucunda, öğretmenlerin lisansüstü eğitimi *"Kişisel Gelişim"* özelinde de tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Gürel (2020), 40 DKAB öğretmeni ile yaptığı araştırmada, öğretmenlerin lisansüstü eğitimine yönelik tutumlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların %67,5'inin lisansüstü eğitimi *"Kişisel Gelişim"* ve *"Mesleki Kariyer"* için tercih ettiği görülmüştür. Toprak ve Taşğın (2017), araştırmalarında Kayseri ilinde görev yapan 220 öğretmenin farklı değişkenler bağlamında lisansüstü eğitimi almayı tercih etmeme sebeplerini irdelemiştir. Yapılan analizlerin sonucunda, öğretmenlerin tümü göz önünde bulundurulduğunda lisansüstü eğitim yapmama sebebi olarak ilk sırada *"Yoğun ve Yıpratıcı"* bir süreç olması geldiği görülmektedir. Bektaş ve Pehlivan (2018), 77 sınıf öğretmeninden "Yüksek Lisans" kavramına ilişkin metafor geliştirmelerini istemiş olup elde edilen 68 farklı metaforun analizi sonucunda, en fazla metaforun "Geliştirici Olarak Yüksek Lisans" temasının altında toplandığı anlaşılmıştır. Alan yazın incelemesinin sonucunda elde edilen ve yukarıda ayrı ayrı belirtilen araştırmalardan elde edilen sonuçlar ile ilgili bu araştırmadan elde edilen sonuçların örtüştüğü düşünülmektedir.

Araştırmanın temel veri setini oluşturan metaforların analizi ve katılımcılar ile yapılan odak görüşmelerden hareketle yapılan öneriler şu şekildedir:

- Hem eğitim fakültesi öğrencileri hem de öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarına olanak sağlayacak özendirici ve motive edici teşviklerin olması gerektiği düşünülmektedir.
- Hem eğitim fakültesi öğrencilerine hem de öğretmenlere lisans sonrası akademik sürecin nasıl işlediğine ilişkin bilgilendirici toplantıların yapılması gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda üniversite bünyesinde akademik bir ders verilebileceği gibi akademik danışmanlar yoluyla da bilgilendirici yönlendirmeler yapılabilir. Öğretmenlere yönelik ise İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde yer alan ARGE birimlerinde yer alan personel seminer, konferans veya toplantılar düzenleyebilir.
- MEB bünyesinde görev yapan yüksek lisans ve doktora eğitimini tamamlayan öğretmenlerin bir önceki maddede belirtilen konferans, seminer ve toplantılara eğitmen olarak katılımı sağlanabilir. Bu öğretmenlere il, ilçe veya okul bazında deneyimledikleri akademik süreci meslektaşlarına aktarabilecekleri ortam ve imkânların sağlanması gerektiği düşünülmektedir. Özellikle doktoralı öğretmenlerin bilgi ve tecrübelerinden mutlaka faydalanılmalıdır. Dok-

tor öğretmenlere il, ilçe veya görev yaptıkları okul bünyesinde danışmanlık görevi verilebilir, uzmanlık alanları ile ilgili güncel bilgileri meslektaşlarına aktarmaları noktasında imkân tanınmalıdır.

- Ek olarak doktorasını yapmış öğretmenlerin tecrübe kazanması amacı ile eğitim fakültelerinde öğretim görevlisi olarak derslere girebilecekleri bir ortamında oluşturulması gerektiği ifade edilebilir.

Kaynakça

Adıgüzel, İ., ve İpek, C. (2011, 5-7 Mayıs*). İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmenlerinin lisansüstü eğitime ilişkin beklentileri* [Sözlü Bildiri]. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Akay, C. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yaparak-yaşayarak öğrenme temelli TÜBİTAK 4004 bilim okulu projesi sonrası bilim kavramına yönelik görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(2), 326-338.

Alabaş, R., Kamer, S. T. ve Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: Tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *E-International Journal of Educational Research*, *3* (4), 89-107.

Ari, Görgülü, A., ve Arslan, K. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin genetiği değiştirilmiş organizmalar hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Academic Perspective Procedia, 2*(1), 17-26.

Aydemir, S., ve Çam, Ş. S. (2015). Lisansüstü öğrencilerinin lisansüstü eğitimi almaya ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Education, 4*(4), 4-16.

Ayvaz Can, A. (2021). İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik problemi çözmeye ilişkin algılarının metaforlar yoluyla analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 7*(1), 103- 118.

Aydın, İ. S., ve Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının "öğretmen" ve "öğrenci" kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Turkish Studies*, *5*(3), 818-842.

Aydın, G., ve Bozkurt, S. (2022). Öğretim elemanlarının iş yerinde kıskançlık algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi,* 70, 201-213.

Baş, G. (2013). Öğretmenlerin lisansüstü eğitimden beklentileri: nitel bir araştırma (Niğde ili örneği). *Yüksek Öğretim Dergisi, 3*(2), 61-69.

Başer, N., Günhan, B. ve Yavuz, G. (2005) Ortaöğretim fen ve matematik alanında öğrenim gören tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin aldıkları eğitimden beklentileri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* 17, 95-101.

Bektaş, M. ve Pehlivan, N. (2018). Sınıf öğretmenlerinin "yüksek lisans" kavramına yönelik metaforik algıları. *Sakarya University Journal of Education, 8*(1), 211-227.

Bozpolat, E. (2016). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin metaforik algıları. *Elementary Education Online, 15*(4), 1114-1130.

Cırıt Karaağaç, F. ve Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *OPUS International Journal of Society Researches, 11*(18), 530-568.

Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni,* (Çev. Selçuk Beşir Demir ve Mesut Bütün). Siyasal Kitapevi.

Çekiç, Y., ve Yüksel, R. (2020). Hemşirelik öğrencilerinin ruhsal hastalık kavramına ilişkin metaforları: Kalitatif bir çalışma. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi, 12*(2), 85-92.

Çelik, D., ve Arslan Özer, D. (2022). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğü ile ilgili görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 10*(3), 648-670.

Çelikkaya, T., ve Kürümlüoğlu, M. (2018). Yenilenen sosyal bilgiler dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2018*(11), 104-120.

Çiftçi, B., ve Aydın, A. (2023). 6. sınıf fen bilimleri ders kitabında bulunan metaforlar ve analojilerin tespiti. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi, 8*(1), 31-48.

Doğusan, F. (2003). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin öğretmenlerin lisansüstü öğrenimi konusundaki tutumları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.

Dönmez, İ., Gürbüz, S., ve Tekçe, M. (2018). Destekleme ve yetiştirme kurslarının fırsat eşitliği açısından yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi, 3*(2) , 45-58.

Ekren, C., ve Ökten, C. E. (2019). Yabancılara Türkçe öğretenlerin dil bilgisi öğretimine ilişkin algıları: Bir metafor incelemesi. *TEKE, 8*(3), 1687-1708.

Ezer, F. ve Aksüt, S. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık kavramına yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(38), 104-143.

Gömleksiz, M. N., ve Et, S. Z. (2013, 10-11 Mayıs). *Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin metaforik algıları* (Tam Metin Bildiri). VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Gürel, R. (2020). Dkab öğretmenlerine göre lisansüstü eğitim: tercih sebepleri, süreçler, sorunlar ve beklentiler üzerine nitel bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 7*(12), 131-170.

Halacı, G. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerinin yapılandırılmış grid tekniğine ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Hazar, Z. (2018). Eğitsel oyunlara yönelik öğretmen görüşleri ve yeterliliklerinin incelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 13*(1), 52-72.

Kabael, T., ve Ata Baran, A. (2019). Ortaokul matematik öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı performanslarının ve matematik okuryazarlığına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi, 4*(2), 51-67.

Kasapoğlu Tangutay, H. (2022). Okul yöneticilerinin yönetici atama sistemine ilişkin algılarının metaforlar yoluyla analizi. *Trakya Eğitim Dergisi, 12*(3), 1251-1266.

Kızıloğlu, E. (2021). Pandemi döneminde çalışan anne olmak: metaforlar üzerinden bir değerlendirme. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi,* 19, 34-48.

Koçak, S. ve Arslan, S. Y. (2018). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin performans değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fak*ültesi Dergisi, *19*(1) , 602-620.

Limon, İ. (2015). 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin yabancı bir dil olarak İngilizceye yönelik metaforik algıları. *International Journal of Social Sciences and Education Research, 1*(2), 367-379.

MEB (2022a). *2021 yılı idare faaliyet raporu*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_05/12182720_MEB_2021_faaliyet_raporu_28nisan2022.pdf

MEB (2022b). *İdare faaliyet raporları.* https://sgb.meb.gov.tr/www/dokumanlar/icerik/30

Moralı, G., ve Göçer, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür paylaşımına yönelik öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7*(4), 1115-1129.

Parlak Kalkan, G. ve Kırıbiş, A. (2021). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe öğretmenlerine yönelik geliştirdiği metaforların dil bilimsel tahlili. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41*(3), 2031-2067.

Polat, M., Polat, H., Süren S., Polat, İ., Saldüz, İ., Öter-Kılıç, D. ve Kılıç B. (2022). Postgraduate students' views on postgraduate education. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences, 8*(1), 42-57.

Resmi Gazete (1996). *Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*. Sayı: 22683. Tarih: 01.07.1996. https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/22683.pdf

Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(2), 281-326.

Saylık, A. ve Saylık, N. (2021). Akademisyenlerin ve lisansüstü eğitim öğrencilerinin "Türkiye'de üniversite" ye ilişkin geliştirdikleri metaforlar. *Ekev Akademi Dergisi, 25*(86), 69-90.

Sözer, A. N., Tütüncü, Ö., Doğan, Ö. İ., Gencel, U., Gül, H., Tenikler, G., Tarlan, D., Aksaraylı, M., Eser, D., Seçer, B., Yağcı, K., Topoyan, M., ve Devebakan, N. (2002). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde lisansüstü eğitim kalitesinin arttırılmasına yönelik bir alan araştırması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *4*(2), 41-65.

Şahin, Ç., Kartal, O. Y., ve İmamoğlu, A. (2013). Okul öncesi öğretmen yetiştirme programı hakkında okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 101-118.

Toprak, E., ve Taşğın, Ö. (2017). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmama nedenlerinin incelenmesi. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 7*(13), 599-615.

Türker, K. (1997). *Bilim insanı yetiştirme: dünyada ve türkiye'de lisansüstü eğitim* [TÜBA Bilimsel Toplantı Serileri].

Uçuş, Ş. (2016). Investigation of elementary school and preschool teacher candidates perceptions regarding special education through metaphors. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences, 6*(2), 360-388

Ünlü, H., Mirzeoğlu, A. D., ve Aşçı, F. H. (2022). Olimpik değerler bilgi testinin geliştirilmesi: ortaokul 5. sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma. *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 7*(2), 294-313

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

Yüksek Öğretim Kurumu (2022a). *Öğrenim düzeyine göre öğrenci sayısı.* https://istatistik.yok.gov.tr/

Yüksek Öğretim Kurumu (2022b). *Lisansüstü öğrenci sayılarının devlet ve vakıf üniversitelerine göre dağılımı.* https://istatistik.yok.gov.tr/

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 53 ● Yaz/2024 ● Sayı: 243, (1477- 1504)

İşbirlikli Öğrenmenin Türkçe Öğretimi Programlarındaki Yerinin İşbirlikli Öğrenme Unsurları, İletişim Becerileri ve Materyaller Temelinde İncelenmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Tülay SARAR KUZU[1], Serpil YALÇINALP[2]

1 Doç. Dr. Tülay Sarar Kuzu, Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü, tkuzu@baskent.edu.tr, ORCID: 0000 0002 9417 4110.

2 Doç. Dr. Serpil Yalçınalp, Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, serpily@baskent.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9731-285X.

Gönderilme Tarihi: 17.01.2023 Kabul Tarihi 21.08.2023 DOI: 10.37669 milliegitim.1238298

Atıf: "Sarar Kuzu, T., ve Yalçınalp, S. (2024). İşbirlikli öğrenmenin Türkçe öğretimi programlarındaki yerinin işbirlikli öğrenme unsurları, iletişim becerileri ve materyaller temelinde incelenmesi. *Millî Eğitim, 53* (243), 1477-1504. DOI: 10.37669 milliegitim.1238298"

Öz

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin öğrenme seviyesini yükseltmek amacıyla, küçük gruplar şeklinde birlikte çalışmayı esas alan bir yöntemdir. Bu yönteme, başarılı eğitim sistemine sahip ülkelerde büyük ilgi gösterilmektedir. İşbirlikli öğrenme yöntemini diğer öğrenme yöntemlerinden ayıran önemli bazı özellikleri vardır. Bunlar; güçlü bir kuramsal arka plan bilgisi, üzerinde yapılan çok sayıda bilimsel araştırmanın varlığı ve eğitimin her kademesinde uygulanabilir olmasıdır. İşbirlikli öğrenme ayrıca 21. yüzyıl becerileri olarak sınıflandırılan temel beceriler arasında yer almaktadır. İçinde bulunduğumuz dönemde çağdaş eğitim yaklaşımlarına bağlı olarak öğretim programları yeniden yapılandırılmıştır. Bu araştırmanın amacı, işbirlikli öğrenme yönteminin Türkçe öğretimi programlarındaki yerini; temel iletişim becerileri temelinde; işbirlikli öğrenme unsurları ve kullanılan materyaller üzerinden incelemektir. Çalışma, doküman inceleme yöntemini içeren nitel bir çalışma olarak planlanmıştır. İşbirlikli öğrenme yönteminin kullanılma sıklığı ve niteliğini belirlemek amacıyla, 1926 yılından günümüze belirlenen 19 Türkçe öğretimi programından ön inceleme sonucunda seçilen 17 program çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmanın en önemli bulgusu, eğitimdeki bu reformların henüz temeli atılırken, günümüzde 21 yüzyıl becerileri diye de anılan yaşamsal becerilerden önemli biri olarak işbirlikli öğrenmeye, özellikle cumhuriyetin ilk dönem programları olan 1926, 1930 ve 1936 Türkçe programlarında kayda değer ölçüde yer verilmiş olmasıdır. Yapılan doküman analizi sonucunda işbirlikli öğrenmeye birinci kademe programlarında ikinci kademe programlarından daha çok yer verildiği ve yakın tarihimizde yürürlüğe giren 2005, 2015 ve 2017 programlarında yapılandırmacı yaklaşımın hedefleriyle uyumlu şekilde işbirlikli öğrenme yöntemin yer aldığı görülmüştür. Teknolojik gelişmelerin Türkçe Öğretim Programlarındaki işbirlikli öğrenme uygulamalarına yansıması açısından konuya bakıldığında ise 1980'lerden itibaren ülkemizde yaygınlaşan dijital teknolojilerin ilk kez 2015 programında yoğunluklu olarak yer aldığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *İşbirlikli öğrenme, Türkçe öğretimi, öğretim programları*

Examination of the Place of Cooperative Learning in Turkish Language Teaching Programs on the Basis of Cooperative Learning Elements, Communication Skills and Materials

Abstract

Collaborative learning is a method based on working together in small groups aimed at improving students' learning levels. This method has garnered significant interest in countries with successful education systems. Collaborative learning is distinguished from other learning methods by some important features, including a strong theoretical background, the existence of numerous scientific research studies, and its applicability at all levels of education. Additionally, collaborative learning is classified among the essential skills known as 21st-century skills. In the current period, instructional programs have been restructured in line with contemporary educational approaches. The purpose of this research is to examine the place of collaborative learning in Turkish language teaching programs based on fundamental communication skills, collaborative learning elements, and the materials used. The study is planned as a qualitative research including document analysis. To determine the frequency and nature of the use of collaborative learning, 17 Turkish language teaching programs have been included in the study, selected from 19 programs identified from 1926 to 2017. The most important finding of the study is that while the foundation of these educational reforms was being laid, collaborative learning, one of the vital skills known as 21st-century skills today, was notably included in the Turkish language programs of the early Republican period, such as the programs of 1926, 1930, and 1936. According to the document analysis, collaborative learning is more prevalent in first-grade programs compared to second-grade programs, and in the more recent 2005, 2015, and 2017 programs, which were prepared based on a constructivist approach, it is more extensively incorporated in line with the approach's objectives. Regarding the reflection of technological advancements in collaborative learning applications in Turkish Language Teaching Programs, it has been determined that digital technologies, which have become widespread in Turkey since the 1980s, were predominantly included in the 2015 program for the first time.

Keywords: *cooperative learning, Turkish training curriculum*

Giriş

Süregelen öğretmen merkezli dil öğretim sisteminde; tek yönlü olma, öğrencinin bireysel ve güncel gereksinimlerini ön planda tutmama, bunun sonucu olarak da ezbere dayalı, dikte edici ve dayatmacı olma gibi birçok sorunla karşılaşıldığından geleneksel anlayıştan uzaklaşılarak çağdaş yaklaşımlara uyum sağlamak için eğitimde yenilenmeye gidilmiş, program ve içerikler yeni eğitim anlayışı çerçevesinde yapılandırılmaya çalışılmıştır. Bu anlayışın temeli; öğrenciyi etkin kılmak ve yaparak-yaşayarak bilgiye öğrenciyle birlikte ulaşmak, bir diğer deyişle bilgiyi yapılandırmaktır.

Bu etkin olma durumu beraberinde bilgiyi keşfetme, soru sorma, sorulara cevap arama, çözümleme ve bileşim yapma, işbirliği yapma, sonuca ulaşma, kendini ifade etme ve sorunları çözebilme vb. yaşamsal becerilerin geliştirilmesini gerektirmektedir. Bu bağlamda, gün geçtikçe kendisine daha geniş bir kullanım alanı bulan öğretim yöntemlerinden bir tanesi de 21. yüzyıl becerilerinden biri olarak tanımlanan "işbirliğine dayalı öğrenme"dir. Özellikle 1980'li yıllardan sonra bu yöntem üzerinde yoğun araştırma yapılmış, başta ABD olmak üzere yapılan çalışmaların sonuçları bu yöntemin bireysel çalışmalara kıyasla akademik başarıyı artırmada, öğrencilere sosyalleşme, motivasyon kazandırmada etkili olduğunu göstermiştir (Gillies, 2016).

Yurt dışında "Cooperative Learning, Workgroup, Collobarative Learning, Peer Learning, Peer Teaching, Team Learning, Team Work, Collective Learning, Learning Communities, Reciproal Learning, StudyCircles ve StudyGroup" diye adlandırılan bu öğretim yöntemi Türkiye'de de alanyazına farklı isimlendirmelerle kazandırılmıştır. Örneğin; Açıkgöz (1992) ve Saban'ın (2005) çalışmalarında "işbirlikli öğrenme"; Gömleksiz'in (1993) çalışmasında "kubaşık öğrenme"; Şimşek, Doymuş ve Bayrakçeken'in (2006) çalışmasında "işbirlikçi öğrenme" olarak kullanılmıştır.

İşbirlikli öğrenme konusunda yapılmış çalışmalara bakıldığında; "öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme süreci" (Açıkgöz, 1992); "aktif öğrenme yöntemlerinin temelindeki konuşma, dinleme, yazma ve yansımanın kullanıldığı, bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkileri kanıtlanmış, işbirliği becerilerinin ön plana çıktığı, temelinde sosyal etkileşim olan, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilen, zihinsel yeteneklerini kullanmasını sağlayan, kendi öğrenmeleri ile ilgili kararlar almasına olanak veren bir öğretim yöntemi" (Yıldız, 1999); "öğrenmeyi en üst seviyede gerçekleştirmek amacı ile değişik yetenekleri olan öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ortak bir hedefe ulaşmaları" (Johnson & Johnson, 1989); "öğrencilerin akademik içerikle ilgili birbiriyle yardımlaşabildiği küçük gruplardan oluşan çeşitli öğretim metotları" (Slavin, 1995) şeklinde farklı tanımlarla karşılaşılmaktadır.

İşbirlikli çalışma, grup üyelerinin çalışılan konuyla ilgili bireysel çalışmaları aracılığıyla topladıkları verilerini birleştirerek gruba katkıda bulunulması, konuyla ilgili yorumlarını tartışma yoluyla aktararak ortaya bir ürün çıkarılması temeline dayanır (Sharan, 1980). Bir grup çalışmasının işbirlikli olarak tanımlanabilmesi rekabetten çok işi gereğince ve birlikte yapması ve öğrencilerin kendilerinin ve aynı zamanda arkadaşlarının verimliliğini ve üretme performansını bir üst düzeye çıkarması temeline dayanmalıdır (Bacanlı, 2001). Bu yönüyle çocuğa aynı zamanda demokratik değerler kazandırmada da etkili bir yöntemdir. Bunların dışında, çeşili konu alanı ve düzeylerde farklı ülkelerde yapılan çalışmalarda bu öğrenme biçiminin; hatırlama, dönüş-

türme, etkili stratejiler kullanma, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisi geliştirme, derse katılım vb. akademik değişkenlerin yanı sıra; kültürlerarası ilişkiler, arkadaşlık ilişkileri ve engelli öğrencilerin eğitimi gibi sosyal değişkenler üzerinde olduğu kadar duyuşsal değişkenler üzerinde de olumlu etkileri olduğu ortaya konmuştur (Açıkgöz, 1992; Özkal, 2000).

Tüm bu olumlu yönlerine karşın, işbirlikli öğrenme şöylesi özellikleriyle eleştirilmiştir:

– Öğrenci özerkliğine olanak tanımaması. Bu eleştiriyi yapanlar, işbirlikli öğrenmenin doğası gereği, öğrenme grupları üzerinde öğretmen kontrolünün fazla olduğunu; öğretmenin, hedefleri belirleme, oluşturma, rolleri belirleyerek dağıtma, iş için gerekli materyalleri sağlama yoları ile (Corliss, 2005) bir kontrol olgusu olduğunu savunmaktadır.

– Öğrencilerin birlikte çalışma sürecinde birbirlerinden kopya çekmesi ve etkilenmesi,

– Geleneksel öğrenme etkinlikleri ile işbirlikli öğrenme etkinlikleri arasında denge kurmayı sağlayamama,

– Gruplardaki kişiler arası problemler (bazı grup üyelerinin üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmeden grup başarısına ortak olması halinde ortaya çıkabilecek "hazıra konma etkisi" ve bu etkiye bağlı olarak diğer üyelerin çaba ve heveslerinin azalmasıyla ortaya çıkan "sömürülme etkisi"; zaten başarı düzeyi iyi olan öğrencilerin liderlik gibi büyük sorumluluk taşıyan rolleri alarak yapılan işten daha fazla yarar sağlaması durumunda "zenginin daha da zenginleşmesi"; yine iyi öğrencilerin, diğerlerinin önerilerine ve görüşlerine değer vermemesi/dikkate almaması durumunda "sorumluluğun karışması" etkisi,

– Öğrenci katılımının bazı durumlarda sağlanamaması.

Ancak tüm bu olası olumsuz durumların grubun iyi yapılandırılması sayesinde önlenebileceği ya da asgari düzeye indirilebileceği söylenmektedir (Açıkgöz, 1992: 6-7).

Teknoloji desteğinin işbirlikli öğrenmede giderek yaygın olrak kullanıldığı görülmektedir. Johnson & Johnson (2014) teknolojinin 21.yüzyıl sınıflarında işbirlikli öğrenmenin uygulanmasında devrim yaratabileceğini öne sürmekte ve bu anlamda okuma, yazma ve tartışmalara katılma gibi temel becerilerin kazandırılmasında, grup üyelerinin birlikte çalışma ve iletişimini sağlamada etkin rol oynayabildiğini öne sürmektedir. Bu yazarların çalışmasında teknoloji olarak özellikle web sayfaları ve simulasyonlar vurgulanmış olmakla birlikte ve eğitim teknolojisinin tanımının çok daha

geniş bir kapsamda olduğu bilinmektedir. (Januszewski, ve Molenda, 2013, Alkan, 1990), eğitim teknolojisini sadece kullanılan araçlar-kaynaklar değil, tüm teknolojik süreç ve kaynakların oluşturulması, kullanılması yönetimiyle öğrenmeyi destekleme ve performans geliştirme çalışmaları olarak tanımlar. Sistem yaklaşımını benimseyen bu tanımda araçların yanı sıra yöntemler, amaçlar, ortam, değerlendirme yöntemi, öğretmen ve öğrenci gibi unsurlarda kapsanmaktadır. Bu çalışmada incelenen türkçe programlarında eğitim teknolojisi anlamında kullanılan araçların ve materyallerin belirlenmesi de araştırmaya dahil edilmiştir.

Kavramsal Çerçeve

1. Yapılandırmacı Yaklaşım ve İşbirlikli Öğrenme

Eğitimde kalite, 2000 yılından bu yana Millî Eğitim Bakanlığı'nın üzerinde önemle durduğu konulardan biri olmuş ve eğitim sistemini geliştirme amacının önemli bir aracı olarak görülmüştür (Gümüşeli, 2005). Eğitimde kalite hedefi kapsamında da davranışçı-geleneksel yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma yönelinmiştir.

Özden'e (2003: 57) göre, "yapılandırmacı yaklaşım, eğitimcilerin dikkatlerini öğretilenlerden alıp, yapıyı açıklamak için kendi modellerini oluşturma sürecindeki öğrencilere vermesini vurgulamaktadır." Bu yeni yaklaşım öğretmen ve öğrenci kavramlarına farklı şekilde yaklaşmaktadır. Titiz (1999: 108) ise, öğretmen ve öğrenci kavramlarını "öğrenme ortaklığı" kavramıyla birleştirmektedir.

Özetle, yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci odaklı strateji, yöntem ve teknikleri kullanmak suretiyle ve sürece odaklanarak öğreneni de öğreten kadar aktif kılmaktadır. İşbirliğine dayalı öğrenme, bu süreçte kullanılabilecek etkin öğrenme yaklaşımlarından biridir.

2. Grup ve Küme Çalışmaları - İşbirlikli Öğrenme

İşbirlikli öğrenme, sınıf içinde oluşturulan grupların öğretmenin yönergelerine bağlı olarak işlem yapmasının ötesinde bir çalışma yöntemidir. Yalnızca grup ödevi olarak görülemez, öğrencilerin birbirine yardımı ve tartışmalı eylemleri ile de açıklanamaz. Eylemlerin arkasında arkadaşlık ilişkisi vardır (Yıldız, 1999). Bu özelliği ile daha çok "küme çalışması" yöntemi ile benzeşmektedir. İşbirlikli öğrenme bir grup çalışması olsa da her grup çalışması işbirlikli öğrenme değildir. İşbirlikli öğrenmeyi diğerlerinden ayıran ve tanımlayan; grup ödülü, olumlu bağımlılık, bireysel değerlendirilebilirlik, yüz yüze etkileşim, sosyal beceriler, grup sürecinin değerlendirilebilmesi ve eşit başarı fırsatı gibi özelliklerdir (Açıkgöz, 1998).

Yeşilyurt (2019)'un işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin literatürde yer alan tüm tekniklerini ele aldığı çalışmasında işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin temel

ilkelerini; "olumlu bağımlılık, bireysel sorumluluk, yüz yüze etkileşim, başarı için eşit fırsat, kişilerarası ve grup becerileri, heterojen gruplar, grubun kendini ve süreci değerlendirmesi, ödüller, post-grup yansıması ve ödüller" olarak açıklamıştır.

Johnson ve Johnson (2018) herhangi bir işbirlikçi öğrenme dersinde gerekli olan beş temel unsuru ; olumlu karşılıklı bağımlılık, bireysel hesap verebilirlik, motive edici etkileşim, sosyal beceriler ve grup değerlendirmesi olarak belirtmişler ve bu unsurları aşağıda şekilde açıklamışlardır:

a. Olumlu bağımlılık (pozitif bağlılık)

Öğrenciler, grup arkadaşlarıyla bir şekilde bağlantılı olduklarını, böylece grup arkadaşları yapmadıkça başarılı olamayacaklarını ve grup arkadaşlarının çalışmalarının kendilerine ve arkadaşlarına fayda sağladığını algılamalıdır (Johnson ve Johnson, 1989). Her ders pozitif karşılıklı bağımlılık, ödüller, dağıtılmış kaynaklar, tamamlayıcı zihinsel roller, karşılıklı kimlik ve olumlu karşılıklı bağımlılık geliştirmenin diğer yöntemleri aracılığıyla yapılandırılabilir.

b. Bireysel Değerlendirebilirlik

Grup üyeleri, gruba aynı oranda katkıda bulunma konusunda bireysel sorumluluk taşır. Öğrenci performansları ayrı ayrı değerlendirildiğinde ve sonuçlar hem gruba hem de bireye geri bildirim olarak verildiğinde bireysel hesap verebilirlik ortaya çıkar (Johnson ve Johnson, 1989). Bireysel hesap verebilirlik; öğrencileri birlikte çalışırken gözlemleyip her üyenin katkısını belgeleyerek veya öğrenciye bireysel bir test vererek yapılandırılabilir.

c. Motive Edici Etkileşim

Öğrenciler birbirlerinin öğrenme çabalarına yardım ederek, överek, cesaretlendirerek ve destekleyerek başarıyı karşılıklı teşvik ederler (Johnson ve Johnson, 1989). Motive edici yaklaşımlar; öğrenilen kavramların doğasını tartışmak, başkalarına problemleri nasıl çözeceklerini sözlü olarak açıklamak, kendi bilgilerini sınıf arkadaşlarına öğretmek, akıl yürütmelerini ve sonuçlarını tartışmak, bugünü geçmiş öğrenmeyle ilişkilendirmek gibi bilişsel süreçlerle oluşturulabilir.

d. Sosyal Beceriler

Motive edici etkileşim ayrıca, öğrenme çabalarını desteklemek ve teşvik etmek, grubun başarısını ortaklaşa kutlamak ve sosyal becerilerin uygun kullanımını modellemek gibi kişilerarası süreçleri de içerir. İşbirlikçi öğrenme gruplarında öğrencilerin sosyal becerileri uygun şekilde kullanmaları beklenmektedir (Johnson ve Johnson 1989). Akademik beceriler kadar bilinmesi gereken önemli diğer konular ise; karar verme, liderlik, güven, iletişim becerisi, sorun yönetimidir.

e. Grubun Değerlendirilmesi

Grup değerlendirme, öğrencilerin grubun değerlendirilmesi sürecine katılmaları anlamına gelir; grup üyelerinin hem kendilerinin hem diğerlerinin öğrenmelerini ve sürecin etkinliğini en üst düzeye çıkarmalarını amaçlar. Böylece sürecin iyileştirilmesi de sağlanmış olur (Johnson ve Johnson, 1989). Grup üyelerinin; etkili çalışma ilişkileri sürdürmeleri, hangi davranışları sürdüreceğine veya değiştireceğine karar vermeleri, grup üyelerinin sorumlulukla belirli bir disiplin içinde çalışmalarını ve başarı kazanmada hangi eylemlerinin yararlı veya sorunlu olduğunu açıklamaları gerekir (Johnson, Johnson ve Smith, 2014).

Bu çalışmada Johnson ve Johnson (2018)'ın yukarıda belirtilen işbirlikli çalışma unsurları temel alınmıştır.

3. Türkçe Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme

İşbirlikli öğrenme günümüzde pek çok alanda olduğu gibi, özellikle 2000'li yılların başından itibaren Türkçe öğretimi alanında da ağırlıklı olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Türkçe öğretiminin amacına ulaşabilmesi, öğrenme ortamlarında yeni ve farklı yöntem teknik ve materyallerin kullanımını gerektirir (Öz, 2001). Yaratıcı, özgün etkinlikler yerine yalnızca ders kitabına bağımlı şekilde gerçekleştirilen dersler hem öğretmenler hem de öğrenciler için sıkıcı ve verimsiz olabilmektedir. Anlama ve anlatma gibi iki temel iletişim becerisinin kazandırılmasını içeren dersler; görseller, müzik, drama vb. anlatım araçlarıyla desteklenerek öğretme-öğrenme ortamları zenginleştirilmelidir (Sever, 2001).

Türkiye'de anadili öğretimindeki sorunlarından önemli bir tanesi, öğrencilerin ilkokuldan yüksek öğretime kadar birbirini tekrarlayan konu ve uygulamalarla karşı karşıya olmasıdır. Bu durum öğrencinin derse, daha da önemlisi anadiline olan ilgisini ve saygısını kaybetmesine neden olmaktadır. Bu noktada Türkçenin öğretiminde farklı yöntemlere başvurma zorunlu hale gelmektedir. Dilin işlevsel kullanımına ortam oluşturması bakımından işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı, Türkçe öğretiminde ortaya çıkan yöntem sorununu çözebilecek yapıya sahiptir. Çünkü geleneksel ana dili öğretim yöntemlerine karşılık işbirliğine dayalı yaklaşımda öğrencilerin; anadillerini kendi belirlediği amaç, zaman ve biçimde kullanmaları söz konusudur (Aksakal, 2002).

Alanyazındaki birçok çalışmada, işbirlikli öğrenme yönteminin dersi tekdüzelikten, ürün odaklılıktan ve öğretmen merkezlilikten kurtaracağı, bunun sonucu olarak da öğrencinin derse ilgisinin artabileceği anlayışı ortaya konulmaktadır.

Toplumun gelişmesinde en önemli rollerden birisini eğitim politikaları ve eğitim sistemi üstlenir. Eğitim sistemindeki çerçeve niteliğindeki düzenlemeler ise programlar aracılığıyla ortaya konulmaktadır. Programlar, kurumun hedefi ve öğrencinin kazanımları, izlenecek yol ve yöntemler, ölçme biçimleri vb. uygulamaları da içeren temel konularda bir çerçeve oluşturduğu için öğrenme ve öğretim yaklaşımlarının yansıması açısından büyük önem taşır. Bu nedenle bu çalışmada, çalışmanın konusunu oluşturan işbirlikli öğrenme yönteminin nasıl ele alındığını ortaya koymak amacıyla, geçmişten bugüne Türkçe öğretimini düzenleyen programlar incelenmiştir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı işbirlikli öğrenme yönteminin Türkçe öğretimi programlarındaki yerini temel iletişim becerileri bazında, ders etkinlikleri, işbirlikli öğrenme unsurları ve kullanılan materyaller üzerinden incelemektir. Başlıca araştırma soruları;

1- İncelenen programlarda işbirlikli çalışma yöntemine ne kadar ve nasıl yer verilmektedir?

2- İncelenen programlarda işbirlikli çalışma yönteminin kullanılma durumu iletişim beceri alanlarına göre nasıldır?

3- İncelenen programlardaki başlıca işbirlikli çalışma unsurları nelerdir?

4- İncelenen programlarda kullanılması önerilen işbirlikli öğrenme araç- gereç ve teknolojileri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Alanyazında Cumhuriyet dönemi Türkçe öğretim programlarının genel amaçları ve kapsadıkları belirli beceriler açısından incelenmesine ilişkin birçok çalışma bulunmaktadır (Yıldız ve Burak, 2020; Girgin, 2011, Balcı, Çoşkun ve Tamer, 2012; Çiftçi, Batur ve Duru, 2017; Özden, 2013; Maden ve Kızıltaş, 2019, Kocayiğit ve Aytaç; vb). Bu kapsamda incelenen çalışmalar arasında kavram olarak tam belirtilmese de yöntem olarak işbirlikli çalışma uygulamalarının değinildiği araştırmalar bulunmakla beraber, sözkonusu programlarda işbirlikli çalışma unsurlarının bütün olarak ve derinlemesine incelendiği çalışmalara rastlanmamıştır.

İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı etkin kullanıldığında dil öğretimi alanında öğrenci başarısına olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Cumhuriyet döneminin başından günümüze değin Türkçe programlarında işbirliği öğrenme unsurlarının incelenmesinin ileride güncellenecek programlarının çağın gereklerine uygun olmasında yol gösterici olacağı ve bu yönde alana katkı sağlayacağı değerlendirilebilir.

Yöntem

Bu çalışma, doküman inceleme yöntemi içeren nitel bir çalışma olarak planlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın verilerini, doküman olarak ilköğretim birinci kademe Türkçe öğretim programları (1924 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı, 1926 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı, 1930 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı, 1936 İlkokul Türkçe Programı, 1948 İlkokul Türkçe Programı, 1968 İlkokul Türkçe Programı, 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı), ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretim programları (1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı, 1929 Orta Mektep Türkçe Programı, 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı, 1938 Ortaokul Türkçe Programı, 1949 Ortaokul Türkçe Programı, 1962 Ortaokul Türkçe Programı, 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı), 2005 Türkçe Öğretim Programı, 2015 Türkçe Öğretim Programı ve 2017 Türkçe Öğretim Programı olmak üzere on yedi (17) program oluşturmuştur. 1968 İlkokul Türkçe Programı 1948 İlkokul Programının, 1962 Ortaokul programı ise 1949 Ortaokul Programının tekrarı olduğundan inceleme kapsamının dışında bırakılarak on beş program ile gerçekleştirilmiştir. Doğrudan işbirlikli öğrenme adı altındaki düzenlemelerin yanısıra işbirliği gerektiren sınıf, küme ve grup çalışmaları da bu araştırma kapsamında ele alınmıştır. Programlardan doküman incelemesi yoluyla veriler toplanmıştır.

Ön inceleme sonucunda işbirlikli çalışmaya yer verilen programlar seçilerek 10 (on) program incelemeye alınmış (Tablo 1), ikinci aşamada ise (Tablo 2); işbirlikli öğrenmenin Türkçe öğretiminde uygulandığı temel iletişim becerileri, öğretim sürecinde uygulamaya yönelik etkinlikler, Johnson ve Johnson (2018) tarafından belirlenen işbirlikli çalışma unsurları ve materyal kullanımı söz konusu programlar bazında çözümlenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analiz edilmesinde betimsel ve tematik içerik analiz tekniklerine başvurulmuştur.

Birinci Aşama-Betimsel Analiz; Öncelikle programlar üzerinde bir ön inceleme yapılarak işbirlikli çalışmaya yer verilen programlar *betimsel analiz* ile belirlenip inceleme kapsamına alınmıştır. Betimsel analiz, verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasıdır. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır ve derinlemesine bir analizden çok daha yüzeysel ilişkiler incelenerek sonuçlar ifade edilir

(Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmanın betimsel analiz aşamasının ilk alt aşamasında incelenecek programlar seçilirken ikinci alt aşama olarak incelenen programlarda işbirlikli çalışma yöntemine ne kadar ve nasıl yer verildiğine yönelik betimsel analiz (Tablo 1 ve açıklaması ile) gerçekleştirilmiştir.

İkinci Aşama-İçerik Analizi; Çalışmada ikinci aşama olarak kavramsal kodlama ve sınıflama yoluyla oluşturulan temalara ulaşarak varılan anlamlı ilişkileri ortaya çıkarmak için içerik analizi gerçekleştirilmiştir.

İçerik analizinde Strauss ve Corbin (1990)' e göre;" i. daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama, ii. verilerden çıkan kavramlara göre kodlama ve iii. İlk ikisinin birleşiminden oluşan genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama" olmak üzere üç tür kodlama söz konusudur. Araştırmanın dayandığı bir kuram ya da kavramsal çerçevenin olduğu durumlarda veri toplama süreci öncesinde bir kod listesi çıkarılabilir.

Verilerden çıkan kavram doğrultunda yapılan kodlama ise kuramsal temeli olmayan konularda yapılan araştırmalar genelinde gerçekleştilen kodlama türüdür. Bu çalışmada birinci ve ikinci tür kodlamanın bileşimi kullanılarak kavramsal yapıyı oluşturarak kodlar önceden belirlenmiş (Johnson ve Johnson, 2018, işbirlikli öğrenme unsurları) yeni ortaya çıkan kodlar ise (temel iletişim becerileri, uygulama-etkinlikler ve kullanılan materyaller) listeye süreç içerisinde dahil edilmiştir.

Sonuç olarak ikinci aşamada işbirlikli öğrenmenin uygulandığı temel iletişim becerileri, öğretim sürecinde uygulamaya yönelik etkinlikler, kullanılan materyaller ve Johnson ve Johnson (2018) tarafından belirlenen işbirlikli çalışma unsurları programlar bazında *içerik analizi* ile çözümlenmiştir (Tablo2). İşbirlikli çalışma unsurları; olumlu bağlılık, bireysel değerlendirebilirlik, motive edici etkileşim, sosyal beceriler, grup sürecinin değerlendirilmesi şeklinde beş ayrı faktör olarak ele alınmıştır. Sözü edilen diğer inceleme ölçütü olan temel iletişim becerileri ise işbirlikli çalışmanın uygulandığı, "okuma, yazma, konuşma, dinleme"den oluşmaktadır.

Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından nitel araştırmalarda geçerlik "doğru bilgiye ulaşılması konusunda gerekli önlemlerin alınması", güvenirlik ise "araştırma sürecini ve verileri açık, ayrıntılı ve bir başka araştırmaının değerlendirmesine olanak verecek şekilde tanımlamak" olarak açıklanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik açısından bu araştırmanın tüm aşamaları ayrıntılı bir şekilde sunulmuş, ayrıca tüm analiz süreçlerinde uzman görüşü alınarak diğer araştırmacıların değerlendirmeleri ile karşılaştırmalar yapılmıştır. İlgili programların analizi sürecinde dokümanlar, üç araştırmacı tarafından yüzey (betimsel), detay ve derin (içerik) analiz olmak üzere üç aşamada incelenmiş; her aşamada araştırmacılar arasındaki uyum düzeyleri yüzde doksan olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde incelenen 10 programda yer alan işbirlikli öğrenme durumu, işbirlikli çalışma unsurları, temel iletişim becerileri ve kullanılan teknoloji açısından analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Birinci aşamada ön inceleme sonucunda işbirlikli çalışmaya yer verilen programlar betimsel analiz ile incelemeye alınmış, ikinci aşamada ise (Tablo 2, Ek 1'de); işbirlikli öğrenmenin Türkçe öğretiminde uygulandığı temel iletişim becerileri, öğretim sürecinde uygulamaya yönelik etkinlikler, Johnson ve Johnson (2018) tarafından belirlenen işbirlikli çalışma unsurları ve materyal kullanımı programlar bazında çözümlenmiştir. Bu anlamda sözkonusu programların herbirisinin genelinde yer alan kelime-paragraf unsurlarında işbirlikli öğrenmeye ilişkin özellikleri kapsayan vurgulamalar seçilerek yorumlanmıştır.

Birinci Aşama-Betimsel Analiz Sonuçları- İncelenen programlarda işbirlikli öğrenme Durumu; Bu aşama kendi içerisinde iki alt aşamadan oluşmuş ve ilk olarak incelenen programların işbirlikli öğrenmeye yer verilip verilmediği araştırılarak incelenecek programlar belirlenmiştir. İkinci alt betimsel analiz aşamasında ise seçilen programlardaki işbirlikli öğrenme unsurlarına ilişkin göze çarpan önemli özellikler ve programda yer aldıkları başlıklar açısından betimsel yüzey analizi gerçekleştirilmiştir (Tablo 1).

Betimsel analizin ilk aşaması sonucunda İlköğretim birinci kademe Türkçe öğretim programlarından 1340 (1924) İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı; ilköğretim ikinci kademe Türkçe Öğretim programlarından ise 1340 (1924) Lise Birinci Devre Müfredat Programı, 1929 Ortamektep Türkçe Programı, 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı ve 1938 Ortaokul Türkçe Programı›nda işbirlikli öğrenme, grup ya da küme çalışmalarına dair bir bulguya rastlanmamış ve bu programlar kapsam dışı bırakılarak seçilen on (10) program incelemeye alınmıştır. Tablo 1'den anlaşıldığı gibi 1926 programından 2017 yılında uygulamaya konulan son Türkçe öğretim programına kadar diğer tüm programlarda işbirlikli öğrenmeye doğrudan ya da dolaylı olarak yer verildiği görülmektedir

Tablo 1

Yıllara Göre Türkçe Öğretim Programlarının İşbirlikli Öğrenme Özelliklerine İlişkin Betimsel İçerik Birinci Ve İkinci Aşama Analizi Sonuçları

Müfredat Programı	İşbirlikli Öğrenmeye İlişkin Önemli Özellikler	Başlık
Birinci Kademe Türkçe Öğretim Programları		
1926 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı	Ortak fikir oluşturma ve etkinlikleri ile işbirlikli öğrenme özelliklerini içerdiği görülmektedir. Programın önemli not kısmındaki "*Fikir ve mantık hatalarının tashihinde çocukların orijinal ve samimi hislerine ve fikirlerine dokunmamalıdır."* ibaresinde öğrenci merkezli, yaratıcılığı teşvik eden bir yaklaşım gözlenmektedir.	tahrir" ve "imla";
1930 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı	Beyin Fırtınasının kullanıldığı görülmektedir. Öğrencilerin fikirlerine saygı duymak öğrenci merkezli yaklaşımın özellikleri görülmektedir Öğrencilerin bazen tümünün bazen grupların katılımını ve ortak bir ürün oluşturmayı esas aldığı için işbirlikli çalışma yöntemini içerdiği söylenebilir.	"tahrir", "kıraat" ve "ezber ve inşat";
1936 İlkokul Türkçe Programı	Burada önceki programlardan farklı olarak, ilk kez "grup" terimine yer verildiği görülmektedir. Ayrıca tam manasıyla işbirlikli öğrenmeyi ya da grup çalışmasını hedef alan bir yönerge yer almış olmasa da, aynı konunun ayrı gruplarca ele alınarak karşılıklı bilgi paylaşımı ve öğrenmeyi sağlaması açısından bu yöntemi kısmen içerdiği söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin tümünün katılımını, müşterek yapılan işleri ve ortak bir ürün oluşturmayı esas alan bazı ifadelerle işbirlikli öğrenmeyi kısmen içerdiği söylenebilir.	"okuma-direktifler, "ağızdan ifade", "okulda talebeyi söz söylemeye sevkedecek faaliyet nevileri" ve "yazı ile ifade"
1948 İlkokul Türkçe Programı	Grupça beste yapılması bu yıllar için çok dikkat çekici bir uygulamadır. Diğer programlardan farklı olarak ilk kez "küme" terimine yer verilmiştir. Kazanımlarında kümeler halinde ve sınıfça yapılması gereken etkinliklere yer verilmiştir. Öğrencilerin yanlışlarının sınıfça ya da kümeler halinde düzeltilerek birlikte ve karşılıklı öğrenmeyi esas alması yönüyle, işbirlikli öğrenmeyi tam anlamı ile içermektedir.	"okuma-açıkla-malar", "söz ve yazı ile ifade", "imla" ve " Türkçe derslerinde gerçek-leştirilmek istenen amaçlar"

1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı, Birinci Kademe	Maddesinde önceki çalışmalardan farklı olarak yapılacak küme çalışması içinde "yardımlaşma" ifadesine yer verilmiş olup; "grup içi iletişime" de değinilmiştir.	"ilk okuma-yazma", "özel amaçlar", "yazı-açıklamalar", "yöntem", "yazılı anlatım", "sözlü anlatım", "anlatım çalışmaları", "ders konuları" ve"öğrencilerin kazanacakları davranışlar"
İkinci Kademe Türkçe Öğretim Programları		
1949 Ortaokul Türkçe Programı	İlköğretim ikinci kademe Türkçe programları arasında ilk kez "grup çalışması" terimine yer verilmiştir ve grup çalışmasının uygulanışında dikkat edilmesi gereken hususlara değinilmiştir. Maddelerde tam manasıyla iş birliğini hedef alan bir ifade yer almış olmasa da, öğrencilerin tümünün katılımını ve ortak bir ürün oluşturmayı esas aldığı için işbirlikli öğrenme yöntemini kısmen içerdiği söylenebilir. Maddelerde öğrencilerin yanlışlarının sınıfça ya da kümeler halinde düzeltilerek birlikte ve karşılıklı öğrenmeyi esas alması yönüyle, işbirlikli öğrenme yöntemiyle benzerlik gösterdiği söylenebilir.	"okuma-açıklamalar, "sessiz okuma", "dilbilgisi-açıklamalar","düzeltmeler ve "imla"
1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı, İkinci Kademe	Maddesinde ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretim programları içerisindede ilk kez küme çalışmalarında ve bu çalışmalarda kullanılmaya elverişli bir araç-gerece yer verilmiştir. Öğrencilerin tümünün katılımını ve ortak bir ürün oluşturmayı esas aldığı için işbirlikli öğrenme yöntemini içerdiği söylenebilir.	"parçanın türü üzerine açıklamalar" ve "kullanılacak araç-gereçler"
2005 Türkçe Öğretim Programı	Diğer programlardan farklı olarak ilk kez bir öğrenme alanının işbirliğine katkısı ve iş birliğinin bir öğrenme alanını geliştirmesi hususları ele alınarak, işbirliği ve öğrenme alanı arasındaki ilişkiye değinilmişti ve grup çalışması ilk kez programın hedefleri arasında yer almıştır. Daha önceki programlardan farklı olarak, önceki programlarda bahsedilmiş ancak adlandırılmamış olan "grup olarak yazma" terimine ve grup çalışmasını esas alan okuma ve yazma çeşitlerine yer verilmiştir.Ayrıca diğer programlardan farklı olarak, iş birliği yapan bireyler yetiştirmek vizyon olarak belirlenmiştir. Yine programda ilk kez "işbirlikli öğrenme" terimine yer verilmiştir.	"programın hedefleri", "yöntem-teknik", "vizyon", "temel yaklaşım", "konuşma" ve "kazanımlar";

2015 Türkçe Öğretim Programı	Maddesinde diğer programlardan farklı olarak ilk kez "işbirliği yapma" temel becerilerden biri olarak ele alınmış olup, bu becerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır	"genel amaçlar" ve "kazanımlar"
2017 Türkçe Öğretim Programı	Öğretim Programının Temel Felsefesi" başlığı altında ifadesi yer almıştır. Bu ifade ile birinci ve ikinci kademe Türkçe programları arasında "işbirliği" kavramını en fazla detaylandıran program olmuştur. işbirlikli öğrenmenin, sosyal ilişkilere katkısı noktasına da değinilmiştir. Diğer programlardan farklı olarak ilk kez grup çalışmasında rol alan bireylerin değerlendirilmesi hususuna değinilmiştir. Açıklamaları ile diğer programlardan farklı olarak ilk kez rehberlik çalışmalarının hedefleri arasında iş birliği yapan bireyler yetiştirmek yer almıştır. "Öğrenme öğretme sürecinde işlenmesi ve öğretim materyallerinde yer verilmesi öngörülen temalar ve bu temalarla ilgili konu önerileri" başlığı altında, vatandaşlık temasıyla ilgili konu önerilerinde, "iş birliği" kavramına yer verilmiştir.	öğretim programının temel felsefesi", "öğretim programında ölçme-değerlendirme", "öğretim programında rehberlik", "temalarla ilgili konu önerileri" ve "kazanımlar"

Bu aşamada içerik analizi kapsamına alınacak programlar, işbirliği kavramına ya da unsurlarına değindikleri yerler ve içerikler belirlenmiş olup "işbirliği" kavramına ilk kez net olarak 2005 Türkçe Öğretim programında rastlanıldığı görülmektedir. Ancak 1926 yılından itibaren tüm programlarda etkinlikler bazında kavram olarak tam adı geçmese bile işbirliği öğrenme unsurlarının yer aldığı ve cumhuriyetin ilk yıllarındaki programlardaki etkinliklerde bu unsura özellikle ve özenle yer verildiği söylenebilir. Bu unsurların teorik temelde Johnson ve Johnson'un (2018) işbirlikli öğrenme unsurları, temel iletişim becerileri ve ve etkinlikler bazında detaylı incelenmesi için ikinci aşamada içerik analizi ile analiz süreci devam etmiştir.

İkinci Aşama-İçerik Analizi Sonuçları- İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Türkçe Öğretimi Programlarındaki Yerinin Temel İletişim Becerileri, Ders Etkinlikleri, İşbirlikli Öğrenme Unsurları Ve Kullanılan Materyaller Üzerinden Analizi; Ön inceleme sonucunda işbirlikli çalışmaya yer verilen programlar incelemeye alınmış, ikinci aşamada ise (Tablo 2, Ek 1'de); işbirlikli öğrenmenin Türkçe öğretiminde uygulandığı temel iletişim becerileri, öğretim sürecinde uygulamaya yönelik etkinlikler, Johnson ve Johnson (2018) tarafından belirlenen işbirlikli çalışma unsurları (olumlu bağlılık, bireysel değerlendirebilirlik, motive edici etkileşim, sosyal beceriler, grup sürecinin değerlendirilmesi) ve materyal kullanımı-araç gereçler -(programlarda sadece işbirlikli çalışma için özellikle öngörülen araç gereçler kapsama alınmıştır)- programlar bazında içerik analizi ile çözümlenmiştir. Tablo 2' de gösterilen bulgular aşağıda özetlenmiştir.

Birinci kademe programlarından, 1926 programında işbirlikli öğrenme yöntemi gerçek anlamda yer almış olmasa da, yazma becerisi altında öğrencilerin tümünün katılımını ve ortak bir ürün oluşturmayı esas alan bir teknikle bu yönteme yaklaşıl-

mıştır. Ortak deftere yazarak ortak fikir oluşturma ve tartışma etkinlikleri ile işbirlikli çalışma unsurlarının çoğunun programda varlığının olduğu sonucuna varılmıştır.

1930 programında da tıpkı 1926 programındaki gibi öğrencilerin tümünün katılımı ve ortak bir ürün oluşturma esas alınmış; bunun yanı sıra ikişer-üçer kişilik grup etkinliklerine yer verilmiştir. Bu programda okuma ve yazma temel becerileri kapsamında karşılıklı okuma ve ve yazma da özellikle bireysel cümlelerin biraraya getirilerek grupça bir yazı ortaya çıkarma günümüzde işbirlikli ve sorgulamaya dayalı beyin fırtınası tekniğinin bariz bir örneğidir. Cumhuriyet tarihimizin 30'lu yıllarında bu uygulama örnekleri ile karşılaşmak oldukça gurur vericidir. Bu programda da tüm işbirlikli çalışma unsurlarının yer aldığı sonucuna varılmıştır.

1936 programında önceki programlardan farklı olarak ilk kez "grup" terimine yer verilmiş olup grup çalışmalarına sınıfça yapılan etkinliklerden daha fazla yer verilmiştir. İçerik analiz sonucu bu programda okuma, yazma ve konuşma olmak üzere tüm işbirlikli çalışma unsurlarının yer aldığı görülmüştür. Analizde özellikle sosyal beceriler unsurunun ortak müsamere oluşturma ve karakter canlandırma etkinlikleri doğrultusunda açıkça ortaya çıktığı belirlenmiştir.

"Küme" ve "Grup" terimi ilköğretim birinci kademede ilk kez 1948 ilkokul Türkçe programında yer almış, yine ilk kez bu çalışmalarda öğretmenin rolüne değinilmiştir. Bu programda işbirlikli öğrenme kavram olarak yer almış olmasa da küme çalışmasının uygulanışı yönüyle, birinci kademe Türkçe öğretim programları arasında yönteme en çok yaklaşan program olmuştur. 1948 programında işbirlikli çalışma unsurlarının tümünün yer aldığı ve bu unsurların herbirisinin hem ortak çalışmalar (ortak beste oluşturma), hem de gerçek hayattan uygulamalar yönü ile zenginleştirildiği belirlenmiştir. Dilbilgisi yanlışlarının birlikte düzeltilmesi uygulamasına, bu programı izleyen 1968 ve 1981 programlarında da yer verilmiştir.

1948 ilkokul birinci kademe programında olduğu gibi ikinci kademe programlarından 1949 programında da, grup çalışmasına ilk kez yer verilmiştir ve diğer tüm programlardan farklı olarak grup çalışmasında dikkat edilmesi gereken hususlar detaylandırılmıştır. 1981 programında, grup içinde yardımlaşma ve grup içi iletişim konuları ilk kez ele alınmıştır. Bu anlamda Johnson ve Johnson (2018) 'un işbirlikli unsurlarının tümüne rastlanmakla birlikte bu programda sosyal beceriler unsurunun daha ağırlıklı göze çarptığı görülmektedir.

İkinci kademe programları arasında 1949 ortaokul türkçe programında ortak planlama, ortak metin oluşturma v e ortak hata düzeltme etkinlikleri çerçevesinde özellikle bireysel hesap verilebilirlik ve grup değerlendirme unsurlarının ön plana çıktığı belirlenmiştir. Ortak plan oluşturma etkinliğinin hem sonuç değerlendirmesin-

de hem de grup üyeleri arasında ortak olumlu bağlılık unsurlarının geliştirilmesinde etkin ve önemli bir öğe olduğu söylenebilir.

1981 türkçe ilköğretim okulları programı ikinci kademe programında ilk kez grup çalışmasında

kullanılabilecek bir araç-gerece yer verilmiş olup burada da sınıfın tümünün katılımını ve ortak ürün oluşturmayı esas alan bir yöntem benimsenmiştir.

2005 programında, diğer programlardan farklı olarak, ilk kez grup çalışması ve işbirliği; programın hedefleri, vizyonu ve temel yaklaşımı içerisinde yer almıştır. Yine ilk kez bu programda öğrenme alanlarında grup çalışmasının çeşitlerine ve öğrenme alanları ile işbirliği ilişkisine değinilmiş, işbirlikli öğrenme kavramına, ayrıca grup çalışması ve işbirlikli öğrenmeye dair kazanımlara yer verilmiştir. Bu kazanımlar 2015 ve 2017 programlarında da bulunmaktadır. İşbirlikli öğrenme becerilerinin problem çözme gibi temel beceriler arasına alındığı 2005 programında okuma, yazma, dinleme ve konuşma temel becerilerinin tümünde grup çalışmalarına ve işbirlikli öğrenmenin tüm ögelerine rastlanmaktadır. Konuşma temel becerilerinde grup içerisinde öğrencilerin duygu ve düşüncelerini paylaşması etkinliği grup içerisinde olumlu bağlılığın gelişmesi açısından olduğu kadar motive edici yaklaşım unsurunun beslenmesi konusunda da önemli bir etkinliktir. Konuşma başlığı altında sözlü iletişimin öğrencilerin işbirliği yapmaları ve çevreleri ile iletişim kurmaları açısından öneminin vurgulanması işbirlikli öğrenme unsurlarından sosyal becerilerin açık varlığını göstermektedir.

2015 ve 2017 (2015 türkçe öğretim programının çok benzeri) türkçe öğretim programlarında diğer programlardan farklı olarak işbirliği yapmak temel beceriler arasında yer almıştır. Bu programlarda işbirlikli öğrenme kavramı diğer programlardan daha fazla detaylandırılmış ve bu yöntemin öğrencilerin sosyal ilişkilerine katkısı ile grup çalışmasında yer alan bireylerin diğer üyeler tarafından değerlendirilmesi konusu ilk kez ele alınmıştır. Yine ilk defa, rehberlik çalışmalarının hedefinde işbirliği yapan bireyler yetiştirmek olduğu belirtilmiş, konu önerilerinde işbirliği kavramına yer verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Dil öğretimi, belirli yöntem, teknik ve araçların sistemli bir şekilde kullanılmasını gerektiren bir çalışma alanıdır. Türkçe öğretimi etkinlikleri ancak böyle sistemli bir çalışma alanı ile hem öğretmen hem öğrenciler açısından yararlı ve zevkli bir duruma gelebilir; ve amacına ulaşabilir (Öz, 2001). İşbirlikli öğrenme yaklaşımı da bu bağlamda 21. yüzyıl yaşamsal becerilerinden biri olarak günümüzde öğretim ortamlarında önemli bir yer kazanmıştır. Bu çalışma, söz konusu yaklaşıma aynı isimle olmasa da geçmişten günümüze yürütülen Türkçe öğretimi programlarında nasıl ve ne ölçüde yer verildiğini belirlemek amacıyla yürütülmüştür.

İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı, dilin işlevsel ve etkileşimsel kullanımına ortam oluşturması özelliği ile ana dili eğitimi etkinliklerinin yapılandırılmasında karşılaşılan yöntem sorununu çözebilecek bir yapıya sahiptir. Geleneksel dil öğretimi ve işbirliğine dayalı öğretim yaklaşımındaki başlıca farkın öğrencilerin ilkinde öğretmen, diğerinde ise öğrenci kontrolunde anadillerini kullanmaları olduğu belirtilmiştir (Aksakal, 2002). Bu durum dikkate alınarak oluşturulan bu çalışmada, ilköğretim birinci ve ikinci kademe Türkçe öğretim programlarında işbirlikli öğrenme yöntemine ne şekilde yer verildiği ve program içeriğinin sınıf ortamına ne derece yansıtıldığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda şu sonuçlara varılmıştır:

Çalışmanın bulgularından birisi, incelenen tüm programlarda, belirlenen iletişim becerileri kapsamındaki uygulamalarda işbirlikli çalışmanın hemen bütün unsurlarına farklı ölçülerde yer verildiği yönündedir. Ancak yöntemin; eğitimde büyük reformların gerçekleştiği Cumhuriyetin ilk yıllarında geliştirilen programda etkinlik temelli, eğitimde yapılandırmacı yaklaşımların benimsendiği 2005-2015-2017 programlarında ise ağırlıklı olarak iletişim becerilerini esas alan bir yaklaşımla ele alındığı görülmektedir.

Cumhuriyetin ilk yıllarındaki programlarda hem işbirlikli çalışma unsurlarına, hem de uygulamalarda öğrencinin fikir ve ilgi alanlarına göre dikkati çeken öğrenci merkezli yaklaşım izlerine rastlanmaktadır. Bu durum Cumhuriyet devrimlerinin yeni bir ulus ve yeni bir insan modeli yaratma ilke ve hedefleriyle uyumlu görünmektedir.

1921'de Ankara'da toplanan ve Mustafa Kemal Paşa'nın cepheden gelerek açılışını yaptığı Maarif Kongresi ile eğitim seferberliği konusunda ilk adımlar atılmış, ilköğretim okulları için program geliştirme çalışmaları kongrenin gündemini oluşturmuştur. 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun yürürlüğe girmesi ile eğitim kurumlarının Maarif Vekaleti çatısında (bugünkü Milli Eğitim Bakanlığı) birleştirilmesiyle eğitim kurumsallaşmıştır. 1928 yılında Latin alfabesinin kabulü ile de eğitim seferberliği başlamıştır (Kapluhan, 2012). Çalışmanın en önemli bulgusu, eğitimdeki bu reformların henüz temeli atılırken, günümüzde 21. yüzyıl becerileri diye de anılan yaşamsal becerilerden önemli biri olarak işbirlikli öğrenmeye, özellikle cumhuriyetin ilk dönem programları olan 1926, 1930 ve 1936 Türkçe programlarında kayda değer ölçüde yer verilmiş olmasıdır.

Bu çalışmada incelenen Türkçe öğretim programlarında Yıldız ve Burak (2020)'ın bulguları ile uyumlu olarak temel becerilerin öğretimine yönelik işbirlikli çalışmanın ağırlıklı olarak yazma ve konuşma becerileri kapsamında yer aldığı görülmüştür. Yıldız ve Burak (2020) Cumhuriyet Dönemi Türkçe Dersi Öğretim Programlarında temel dil becerileri özelinde kullanılan tekniklerin dağılımını belirlemeyi amaçladık-

ları çalışmalarında, 1924 ve 2018 arasındaki tüm Türkçe öğretim programları içinde okuma, yazma, konuşma ve dinleme temel becerilerinin ayrı ayrı ele alındığı işbirlikli çalışma kapsamında "grup olarak okuma" yöntemine %15.78, "grup olarak yazma" yöntemine %26.3, "grup olarak dinleme" yöntemine ise %10.52 oranında yer verildiğini belirtmişlerdir. Konuşma becerisi kapsamında ikna, eleştirme, tartışmaya yönelik yöntemler başlığı altında işbirlikli çalışma unsurlarının ağırlıklı dağılımları vurgulanmıştır (Yıldız ve Burak, 2020).

Yeşilyurt (2019) literatürde işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinin tamamının bir bütünlük içerisinde ve kapsamlı olarak açıklandığının görülmediğini belirterek bu teknikleri "a. Birlikte Öğrenme, b. Grup Araştırması, c. Takım-Oyun-Turnuva, d. Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim, e. Okuma-Yazma-Uygulama, f. Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon, g. İşbirliği İşbirliği, h. Öğrenci Takımları - Başarı Bölümleri, i. Akademik Çelişki /Anlaşmazlık, j. Karşılıklı Soralım / Sorgulama, k. Takım / Küme Destekli Bireyselleştirme, l. Birleştirme (Jigsaw)" kapsamında ele alarak incelemiştir. Genel olarak bakıldığında, işbirlikli öğrenmeye birinci kademe programlarında ikinci kademe programlarından daha çok ve daha aktif katılım yöntemleri ile yer verildiği görülmektedir. Bu bulgu, gelişim psikolojisi açısından, bu dönemde öğrenmenin ağırlıklı olarak oyun aracılığıyla; İlköğretim birinci kademe öğretim programlarında Yeşilyurt (2019)'da belirtilen işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden takım-oyun, birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon ve özellikle birleştirme tekniklerinin yoğunluklu olarak kullanılması ile ilişkilendirilebilir.

Yakın tarihimizde yürürlüğe giren 2005, 2015 ve 2017 programları yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak hazırlanmıştır. İşbirlikli öğrenme uygulamalarına bu programlarda daha fazla yer verilmiş olması, bu dönem programlarında bilginin yapılandırılmasına dayalı yaklaşımın uygulamaya geçirilmeye çalışılmasına ve bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına olanak sağlayan, diğer bir deyişle öğrenenleri aktif kılan süreç odaklı öğrenme yaklaşımlarından yararlanma amacına bağlanabilir.

Teknolojik gelişmelerin Türkçe Öğretim Programlarındaki işbirlikli öğrenme uygulamalarına yansıması açısından konuya bakıldığında ise, teknolojinin genel olarak eğitim ortamlarındaki ağırlığına koşut olarak öğretim teknolojilerinin ilk kez 2015 programında yoğunluklu olarak yer aldığı görülmektedir. Bu programda dönemin simulasyon, sanal ortamlar ve multimedya araçlarının işbirlikli öğrenmede kullanılmasının önerilen araçlar olduğu görülürken, 2017 Türkçe öğretim programı -teknolojik gelişmelerin bir yansıması olarak- işbirlikli öğrenmede ağırlıkla internet tabanlı web portallarına dikkat çekmekte, bu amaçla EBA gibi sistemlerin akıllı tahta gibi donanımlarla kullanımını önermektedir. 1980'li yıllarda bilgisayar destekli öğretim

teknolojilerinin kullanımı çok yaygın olduğu halde 1981 Türkçe öğretim programında yer almamış olması, o günün koşullarında okullarda teknolojik alt yapının eksik olması ile açıklanabilir.

Tanzimat ve Meşrutiyet'ten Cumhuriyete kadar olan dönemde daha çok askeri, idari ve siyasi alanlarda gerçekleşen yenileşme hareketleri, Cumhuriyetin kuruluşu ile çağdaş esaslara dayalı bütünsel anlamda gerçekleşen ilk modernleşme hareketlerine dönüşmüştür (Yaşar ve Asal, 2022). Araştırma sonuçlarıyla ortaya konulduğu üzere incelenen tüm programlarda, belirlenen iletişim becerileri kapsamındaki uygulamalarda, işbirlikli çalışmanın hemen bütün unsurları görülmektedir. Özellikle Cumhuriyetin ilk yıllarındaki programlarda hem işbirlikli çalışma unsurlarına hem de uygulamalarda öğrencinin fikir ve ilgi alanlarına göre dikkati çeken öğrenci merkezli yaklaşım izlerine rastlanmaktadır. Bu yaklaşım cumhuriyet yönetiminin yeni ve batılı bir toplum yaratma yönündeki genel hedef ve ilkeleri ile tutarlılık göstermektedir.

Kaynakça

Açıkgöz. K.Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme: kuram, araştırma, uygulama.* Uğurel Matbaası.

Acikgöz, K. Ü. (1998). *Etkili* ögrenme *ve* ögretme. Kanyılmaz Matbaası.

Aksakal, Ö. D. (2002). İşbirlikli öğrenme yönteminin anadili (Türkçe) eğitimine etkisi [Yayımlanmamış, yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Alkan, C. (1990). Çağdaş eğitim teknolojisi kavramı. *Kurgu Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli İletişim Dergisi*, 8(8), 351-367.

Bacanlı, H. (2001), *Gelişim ve Öğrenme*. Nobel Yayınları.

Balcı, A., Coşkun, E., and Tamer, M. (2012). Cumhuriyet dönemi Türkçe dersi öğretim programlarının genel amaçları bakımından değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-13.

Çifci, M., Batur, Z., and Duru, K. (2017). Cumhuriyet dönemi Türkçe dersi öğretim programlarının konuşma becerisi açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(6).

Corliss, S. B. (2005). T*he effects of reflective prompts and collaborative learning in hypermedia problem-based learning environments on problem solving and*

metacognitive skills. Unpublished doctoral dissertation, University of Texas, Austin. https://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/1849/corlissd35552.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education (Online),* 41(3), 39-54.

Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet dönemi (1929-1930, 1949, 1981) Ortaokul Türkçe öğretimi programlarının içerik, genel ve özel amaçlarıyla karşılaştırmalı gelişim düzeyi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 11-26.

Gömleksiz, M. (1993). *Kubaşık* öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve *erişiye etkisi* [Yayımlanmamış, doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Gümüşeli, A. İ. (2005). Eğitimde kalite kaliteli yönetici yetiştirme ile sağlanır. *Artı Eğitim Dergisi,* 11(6), 7-30.

Januszewski, A., and Molenda, M. (Eds.). (2013). *Educational technology: A definition with commentary* (page.1). Routledge.

Johnson D.W, Johnson R.T. (1989) *Cooperation and competition: theory and research.* Edina, MN: Interaction Book Company

Johnson, D. W., and Johnson, R. T. (2014). Using technology to revolutionize cooperative learning: an opinion. F*rontiers in psychology*, 5(1156), 1-3.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., andSmith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in University Teaching*, 25(4), 1-26.

Johnson, D. W., and Johnson, R. T. (2018). *Cooperative learning: The foundation for active learning.* In Brito, S.M., (Eds.), Active Learning - Beyond the Future (59-70). IntechOpen. https://doi.org/10.5772/intechopen.73460

Kapluhan, E. (2012). Atatürk dönemi eğitim seferberliği ve köy enstitüleri. *Marmara Coğrafya Dergis*i, (26), 172-194.

Kocayiğit, A., and Aykaç, N. (2019). İlkokul Türkçe öğretim programının eğitim programı ögeleri açısından değerlendirilmesi (1923-2017). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(44), 251-279.

Öz, M. F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi.* Anı Yayıncılık.

Özden, Y. (2003). Öğrenme ve öğretme. Pegem Yayıncılık.

Özden, M. (2013). Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama,* 3(1), 143-146.

Özkal, N. (2000). *İ*şbirlikli *öğrenmenin sosyal bilgilere ilişkin benlik kavramı, tutumlar ve akademik başarı üzerindeki etkileri* [Yayımlanmamış, doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Maden, S., and Kızıltaş, M. (2019). Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi,* 5(3), 119-135.

Saban, A. (2005). Öğrenme Öğretme Süreci. Yeni teori ve yaklaşımlar. Nobel Yayın.

Sever, S. (2001). Öğretim dili olarak Türkçe'nin sorunları ve öğretme-öğrenme sürecindeki etkili yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.* 34 (1-2), 14-17.

Sharan, S. (1980). Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations. *Review Of Educational Research.* 50(2), 241-271.

Slavin, Robert E. (1995) *Cooperative learning and intergroup relations.* Allyn ve Bacon.

Strauss, A., and Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques.* SAGE Publications.

Şimşek, Ü., Doymuş, K., Bayrakçeken, S., (2006). İşbirlikçi öğrenme yönteminin kırsal alanda eğitim gören öğrencilerin fen bilgisi dersi başarısına ve tutumuna etkisi. Eğitim ve Bilim, 31(140), 3-9.

Titiz, T. (1999). *Ezbersiz eğitim "yol haritası"*. Beyaz Yayınları**.**

Yaşar, N., ve Asal, U. Y. (2022). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçişte modernleşmede yaşanan değişim ve süreklilikler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(43), 605-629. doi: 10.46928/iticusbe.1092174

Yeşilyurt, E. (2019). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi: tüm teknikleri kapsayıcı bir derleme çalışması. *Turkish Studies-Educational Sciences*, *14*(4), 1941-1970.

Yıldırım, A. Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayınevi

Yıldız, V. (1999). İşbirlikli ögrenme ile geleneksel öğrenme grupları arasındaki farklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(17), 155-163.

Yıldız, Ü., and Burak, A. S. M. A. (2020). Cumhuriyet dönemi Türkçe dersi öğretim programlarında (1924-2018) dil becerilerinin öğretiminde kullanılan tekniklerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 28(3), 1168-1180.

Ek 1.

Tablo 2

Türkçe Öğretim Programlarının Temel İletişim Becerileri Kapsamında İşbirlikli Çalışma Unsurlarına Göre İçerik Analiz Sonuçları

Müfredat Programı	İşbirlikli Öğrenmenin Becerileri	Uygulandığı	Temel	İletişim	Etkinlikler	Uygulamaları	Unsurları (Johnson ve Johnson, 2018)	İşbirlikçi Çalışma	Materyaller	İşbirliğinde Kullanılan
Birinci Kademe Türkçe Öğretim Programları										
1926 İlk Mekteb Türkçe Müfredat Programı	*YAZMA* *"Müşterek beyan edecekleri fikirleri terkip ve tanzim suretiyle sınıfça tahrir etme, bunları umumi bir deftere yazma* *Hataların sınıfta münakaşa edilerek talebenin iştirakiyle tashih olunması"*				• *Ortak fikir oluşturma* • *Ortak yazma* • *Ortak hataları tartışma ve düzeltme*	- *Ortak fikir oluşturma* - *Ortak yazma* - *Ortak hataları tartışma ve düzeltme*	- *Olumlu Bağlılık* - *Bireysel hesap verebilirlik* - *Motive Edici Etkileşim* - *Sosyal Beceriler* - *Grup Değerlendirmesi*	*Defter, kalem, tahta*	*Defter, kalem, tahta*	
1930 İlk Mekteb Türkçe Müfredat Programı	*OKUMA* *"Mukamele tarzında karşılıklı okuma "* *YAZMA* *"Küçük cümleler kurma, hep birlikte bir yazı oluşturma* *Bu yazıda öğretmence belirlenen hataların tartışılması"*				• *Karşılıklı Okuma* • *Bireysel cümlelerin grupça bir araya getirilerek yazı oluşturma* • *Hataların tartışılması*	- *Olumlu Bağlılık* - *Bireysel hesap verilebilirlik* - *Motive Edici Etkileşim* - *Sosyal Beceriler* - *Grup Değerlendirmesi*	*Defter, Tahta*			
1936 İlkokul Türkçe Müfredat Programı	*OKUMA* *"Bir kitabın ayrılan bölümlerinin gruplara verilmesi. Hep birlikte o bölümün farklı noktalarının mütalaa etmeleri"* *KONUŞMA* *"Okulun tertip edeceği müsameenin ortak tartışılması* *Seçilen bir parçadaki karekterleri canlandırma etkinliği"* *YAZMA* *"Eldeki konu hakkında sınıfın ortak görüşlerinin yazdırılması."*				• *Müsamere* • *Karekter canlandırma* • *Ortak Yazı Yazma* • *Tartışma*	- *Olumlu Bağlılık* - *Bireysel hesap verebilirlik* - *Motive Edici Etkileşim* - *Sosyal beceriler* - *Grup Değerlendirmesi*	*Kitap, defter, kalem*			
1948 İlkokul Türkçe Müfredat Programı	*OKUMA* *"Okunan konularda grupça beste yapılması"* *OKUMA-YAZMA* 1. *"Ortak tartışma ortamı yaratmak* 2. *Cümle veya cümleler grubunun sınıfça tesbiti ve birlikte yazılması* 3. *Cümle ve cümlelerin bütünün sınıfça tesbiti ve her öğrenci tarafından ayrı ayrı yazılması."* 4. *Hasta olan bir arkadaşa sınıfça mektup yazılması, teşekkür, davet mektubu gibi ortak yazı yazdırılması"* *YAZMA-DEĞERLENDİRME* *"b) Karşılıklı düzeltme (Öğrenciler arasında değiştirilen ödevlerin onlar tarafından düzeltilmesi.)*				• *Grupça ortak beste oluşturma* • *Tartışma* • *Ortak yazı-günlük hayata uygulama* • *Sınıfça ortaklaşa hata düzeltme*	- *Olumlu Bağlılık* - *Bireysel hesap verebilirlik* - *Motive Edici Etkileşim* - *Sosyal Beceriler* - *Grup Değerlendirmesi*	*Kitap, defter, kalem*		

	c) Ödevlerin yakın arkadaşlar arasında veya kümeler içinde düzeltme. *d) Sınıfça düzeltme."* *İMLA* *"b) Kümeler içinde düzeltme.* *c) Öğretmen veya sınıf tarafından düzeltme şekillerine başvurulabilir. /..../ Müşterek yanlışlar üzerinde sınıfça durulacaktır."* *"Türkçe derslerinde gerçekleştirilmek istenen amaçlar"* başlığı altında; *KONUŞMA VE YAZMA* *"a) Bir masalı, bir rüyayı, görülen veya yaşanan bir olayı anlatmak; bunlarda ana fikri belirten bir veya birkaç cümleyi sınıfça tesbit ederek yazabilmek/.../* *b) Seviyeye uygun belli bir konuda sınıfça veya kümeler arasında konuşmak* *c) Derslerde varılan sonuçları sınıfça kaleme almak"*				
		●		-	
1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı Birinci Kademe	*YAZMA* *" Öğrencilerin kendi yazılarını üçer dörder kişilik kümeler halinde incelemeleri, yanlış ve başarısız yönleri bulmaları ve yardımlaşmaları sağlanmalı"* *Özel Amaçlar"* başlığı altında; *YAZMA* *Görülen ya da yaşanan bir olayı 3-5 cümle ile sınıfça yazabilmek."* *Sözlü Olarak Küme ve sınıf içinde tartışmalara katılabilmek"* *YAZMA-DEĞERLENDİRME* *"Öğrenci yazıları aşağıdaki düzeltme yollarından yararlanmak şartiyle her ders düzeltilmelidir:* *b.Tahtada sınıfça düzeltme* *ç.Kümece düzeltme* *d.Kümeler arası düzeltme"* *YAZILI ANLATIM* *"Yazma ödevlerinin düzeltilmesinde zaman zaman şu şekillere başvurulmalıdır:* *b)Karşılıklı düzeltme.(Öğrenciler arasında ödevler değiştirilerek birbirinin ödevini düzeltme.)* *c)Yakın arkadaşlar arasında veya kümeler içinde düzeltme* *ç)Sınıfça düzeltme* *../* *a.Cümle veya cümleler kümesinin sınıfça düzenlenip birlikte yazılması,* *b.Cümle ve cümleler kümesinin sınıfça düzenlenmesi, her öğrenci tarafından ayrı ayrı yazılması,"* *YAZMA*	● *Sınıfça hata düzeltme* ● *Ortak yazı* ● *Bireysel yazmadan ortak yazmaya (Cümleler-metin)* ● *Günlük yaşam uygulamaları-Ortak metin oluşturma* ● *Küme çalışmaları ile ürün geliştirme*	- *Olumlu Bağlılık* - *Bireysel hesap verebilirlik* - *Motive Edici Etkileşim* - *Sosyal Beceriler* - *Grup Değerlendirmesi*	*Kitap, defter, kalem*

	" Yazılar ya tek tek veya kümeler halinde eleştirilecektir." KONUŞMA "Öğrencileri kümeler içinde konuşmaya teşvik etmek" YAZMA "Hasta olan bir arkadaşın hatırını sormak için sınıfça kendisine mektup gönderilmesi; okul kitaplığına bir kitap veya okul müzesine bir şey hediye eden bir kimseye teşekkür mektubu yazılması; bir sınıf tarafından başka bir sınıf için sınıf onuruna düzenlenen müsamere için bir çağrı yazısı yazılması; bir çocuğun doğumunun yıldönümünü birlikte kutlamak için arkadaşlarına çağrı yazısı yazılması." YAZMA "Sınıfça yazılacak konular birlikte incelenen, yaşanan komalar arasından seçilmelidir. Bu konu üzerinde önce konuşulur. Böyle bir konuşma, öğrencilerin birbirinden farklı olan izlenimlerini, duyuş ve düşüncelerini, dikkatlerini çeken bütün bölümleri ayrı ayrı ortaya koyacaktır./.../ Birlikte yazmaktan tek tek -bireysel yazmaya" OKUMA "/.../Bu çalışmalar boyunca da hazır bilgiler vermekten kaçılmalı, varılacak sonuçlar bir sınıf etkinliğinin ürünü olmalıdır."				
İkinci kademe Türkçe Öğretim Programları					
1949 Ortaokul Türkçe Programı	*OKUMA* *"Grup çalışmalarında da:* *a) Öncelikle dikkatli bir plan hazırlanarak yapılacak işler üzerinde vazih bir fikre varılması,* *c)Öğretmen ve öğrencilerin devamlı temkinleriyle çalışmaların değerlendirilmesi ve gruplar arasındaki çalışmalarda iyi bir iş bölümü sağlanabilmesi"* *"Her çocuk, evde okuduğunu, sınıfta arkadaşlarına anlatmalı, sınıfta yapılan okumalarda olduğu gibi bunun üzerinde de sınıfça konuşulmalıdır."* *YAZMA;* *"* *a) Cümle veya cümle grubunun sınıfça tesbiti ve birlikte yazılması,* *b) Cümle veya cümle grubunun sınıfça tesbiti ve her öğrenci tarafından ayrı ayrı yazılması/.../ gibi çalışmalarla geliştirilen düzgün cümle tertibi ve cümle tekniği alıştırmaları, bu metodun verimine yardım edecektir."* *YAZMA/DEĞERLENDİRME* *"Düzeltmeler" alt başlığı altında;* *"Düzeltmelerde ilk okulda alışılan:* *b) Karşılıklı düzeltme,* *c) Kümeler içinde düzeltme,*	● *Ortak Planlama* ● *Ortak yazma-metin oluşturma* ● *Sınıfça ortak hata düzeltme*	- *Olumlu Bağlılık* - *Bireysel hesap verebilirlik* - *Motive Edici Etkileşim* - *Sosyal Beceriler* - *Grup Değerlendirmesi*	*Kitap, defter, kalem*

	d)Sınıfça düzeltme şekilleri uygulanacaktır." *İMLA* *"İmla yanlışları okulda yahut okul dışında düzeltilir. Okulda:* *b)Karşılıklı iki öğrenci veya kümeler arasında düzeltme,* *c)Öğretmen veya sınıf tarafından düzeltme şekillerine başvurulur. Müşterek yanlışlar üzerinde sınıfça durulur."*			
1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı İkinci Kademe	*"Parçanın Türü Üzerine Açıklamalar" başlığı altında;* *"/.../Bu çalışmalar boyunca da hazır bilgiler vermekten kaçılmalı, varılacak sonuçlar bir sınıf etkinliğinin ürünü olmalıdır."* Maddesinde öğrencilerin tümünün katılımını ve ortak bir ürün oluşturmayı esas aldığı için işbirlikli öğrenme yöntemini kısmen içerdiği söylenebilir. *"Kullanılacak Araç ve Gereçler"* başlığı altında; *"Birinci sınıfta, öğrencilerin el kaslarını geliştirmek, yazı çalışmalarına hazırlık amacıyla ambalaj kağıdı, dosya kağıdı, fon kağıdı, karton ve benzeri kağıtlar, el alıştırmalarında kullanıldığı gibi, diğer sınıflarda ya da küme çalışmalarında, duvar gazetelerinde de kullanılır."* Maddesinde ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretim programları içerisinde ilk kez küme çalışmalarında kullanılmaya elverişli bir araç-gerece yer verilmiştir.	● *Ortak tartışma, sonuca varma, fikir oluşturma* ● *Sınıfça ortak ürün geliştirme*	- *Olumlu Bağlılık* - *Bireysel hesap verebilirlik* - *Motive Edici Etkileşim* - *Sosyal Beceriler* - *Grup Değerlendirmesi*	*Öğrencilerin el kaslarını geliştirmek, yazı çalışmalarına hazırlık amacıyla ambalaj kağıdı, dosya kağıdı, fon kağıdı, karton ve benzeri kağıtlar, el alıştırmalarında kullanıldığı gibi, diğer sınıflarda ya da küme çalışmalarında, duvar gazetelerinde de kullanılır."*
2005 Türkçe Öğretim Programı	Program kılavuzunda 2005 Programı'nın yaklaşımı şu şekilde açıklanmaktadır: *"Bu yaklaşımın temel hedefi, öğrencinin öğretmen rehberliğinde; etkili iletişim kurması, grup çalışmalarına katılması, öğrendiklerini aşamalı bir biçimde inşa etmesidir....."* (MEB, 2006: İfadesiyle diğer programlardan farklı olarak, grup çalışması ilk kez programın hedefleri arasında yer almıştır. *"Yöntem ve Teknikler"* başlığı altında; *"2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan yazma çeşitleri şunlardır: "/../. grup olarak yazma, eleştirel yazma."* İfadeleriyle, daha önceki programlardan farklı olarak, önceki programlarda bahsedilmiş ancak adlandırılmamış olan "*grup olarak yazma"* terimine ve grup çalışmasını esas alan okuma ve yazma çeşitlerine yer verilmiştir. *"Programın Vizyonu"* başlığı altında; *"Günümüzün ve geleceğin öğrencilerini yetiştirecek bu programla;*	● *Grup olarak yazma* ● *Grup çalışmalarında duygu ve düşüncelerin paylaşılması*	- *Olumlu Bağlılık* - *Bireysel hesap verebilirlik* - *Motive Edici Etkileşim* - *Sosyal Beceriler* - *Grup Değerlendirmesi*	*Yeni teknolojiler (multimedya CD-ROM'lar, internet), sanal ortamlar, simulasyonlar .* *Öğrenci ve öğretmenler, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak, istedikleri standartlarda öğretim materyali geliştirebilmektedirler.*

/.../Kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen bireylerden oluşan bir toplum hedeflenmektedir."

İfadesiyle diğer programlardan farklı olarak, iş birliği yapan bireyler yetiştirmek vizyon olarak belirlenmiştir.

"Programın Temel Yaklaşımı" başlığı altında;

"Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar)/.../ Öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan yapılandırıcı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrenci katılımına, işbirlikli öğrenmeye ve öğretmen rehberliğine ağırlık vermektedir."

İfadesiyle diğer programlardan farklı olarak ilk kez "*işbirlikli öğrenme"* terimine yer verilmiştir.

"Konuşma" başlığı altında;

"Konuşma becerileri, öğrencilerin iş birliği yapma, tartışma, ortak karar verme ve sorun çözme becerilerinin de gelişimine katkı sağlar. /.../Öğretmen, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla sınıfta sorun çözme, bir konuyu tartışma, iş birliği yapma gibi etkinliklere ağırlık vermelidir. Bu tür etkinlikler öğrencilerin hayat boyu kullanacakları konuşma becerilerini geliştirme açısından önemlidir."

İfadesiyle diğer programlardan farklı olarak ilk kez bir öğrenme alanının iş birliğine katkısı ve iş birliğinin bir öğrenme alanını geliştirmesi hususları ele alınarak, iş birliği ve öğrenme alanı arasındaki ilişkiye değinilmiştir.

"Konuşma" başlığı altında;
"1.-8. Sınıf:
Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma
Grup çalışmalarında duygu ve düşüncelerini paylaşır."

"Yazma" başlığı altında;
"1-8. Sınıf:
Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma
İş birliği yaparak yazar."

"Dinleme" başlığı altında;
"1-8. Sınıf:
Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Dinleme
Grup konuşmalarını ve tartışmalarını dinler."

Kazanımlarında grup çalışması ve işbirlikli öğrenmeye yer verilmiştir.

2015 Türkçe Öğretim Programı	*KONUŞMA* *"1.-8. Sınıf:* *Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma*	● *Grup-konuşma etkinlikleri* ● *Ortak yazma*	- *Olumlu Bağlılık* - *Bireysel hesap verebilirlik*	*Slayt, bilgisayar, televizyon, etkileşimli tahta, Genel Ağ, EBA içerikleri*

	Grup çalışmalarında duygu ve düşüncelerini paylaşır." *YAZMA* *"1-8. Sınıf:* *Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma* *İş birliği yaparak yazar."* *DİNLEME* *"1-8. Sınıf:* *Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Dinleme* *Grup konuşmalarını ve tartışmalarını dinler."* Kazanımlarında grup çalışması ve işbirlikli öğrenmeye yer verilmiştir. *"Programın Genel Amacı"* başlığı altında; *"Türkçe öğretiminin amacı, ...* *işbirliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek hedeflenmektedir."* *.KONUŞMA* *"Sözlü iletişim öğrenme alanı, öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmaları, iş birliği yapmaları, ortak karar vermeleri ve karşılaştıkları sorunları çözmeleri açısından da önemlidir."* İfadesinde sözlü iletişim öğrenme alanının iş birliğine olan katkısı noktasına değinilmiştir. *OKUMA* *"4.Sınıf* *Düz metin ve şiirleri okur ve grup okumalarına aktif olarak katılır."* Kazanımında grup olarak okuma yöntemine yer verilmiştir.	• *Grup Konuşmaları* • *Grup okuma*	- *Motive Edici Etkileşim* - *Sosyal Beceriler* - *Grup Değerlendirmesi*	
2017 Türkçe Öğretim Programı	*DİNLEME-İZLEME* Dinleme/İzleme *"Dinleme stratejilerini uygular. Not alarak, katılımlı, grup hâlinde dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır."* *OKUMA* *"Okuma stratejilerini kullanır. Sesli, sessiz, tahmin ederek, grup hâlinde, soru sorarak, söz korosu, ezberleyerek ve hızlı okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır."* *YAZMA* *"Yazma stratejilerini uygular. Güdümlü, metin tamamlama, bir metni kendi kelimeleri ile yeniden oluşturma, boşluk doldurma, grup olarak yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır."* Kazanımlarında grup çalışmasının esas alındığı dinleme, okuma ve yazma yöntemlerine yer verilmiştir.	• *Grup dinleme* • *Tahmin* • *Söz korosu* • *Hızlı okuma* • *Grup olarak yazma*	- *Olumlu Bağlılık* - *Bireysel hesap verebilirlik* - *Motive Edici Etkileşim* - *Sosyal Beceriler* - *Grup Değerlendirmesi*	*Slayt, bilgisayar, televizyon, etkileşimli tahta, Genel Ağ, EBA içerikleri*

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 53 ● Yaz/2024 ● Sayı: 243, (1505- 1526)

Local Coherence and Subject Continuity: An Analysis Within the Centering Theory

RESEARCH ARTICLE

Çağrı KAYGISIZ[1], Nermin YAZICI[2]

1 Dr. University of Turkish Aeronautical Association, Rectorate, cgr.kaygisiz@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9650-3889.

2 Prof. Dr., Hacettepe University, Faculty of Education, nerminyazici@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0145-9772.

Gönderilme Tarihi: 17.02.2023 Kabul Tarihi: 02.06.2023 DOI: 10.37669 milliegitim.1252648

Atıf: "Kaygısız, Ç., and Yazıcı, N. (2024). Local coherence and subject continuity: An analysis within the centering theory. *Millî Eğitim, 53* (243), 1505-1526. DOI: 10.37669 milliegitim.1252648"

Abstract

Writing, which includes complex processes influenced by many factors, isthe least supported linguistic skills in the social context outside the learning environment compared to other learning areas. For this reason, practices in schools are important in the development of writing skill. As these practices aim to ensure that students gain awareness of the functioning of the language system and produce texts that are compatible with the discourse features shaped in line with communicative purposes, students are taught how to make choices compatible with the text type. Therefore, theories and approaches that describe how to make necessary choices to improve writing skill among the most important components of teaching effective writing skill. In terms of teaching writing, centering theory is essential as it provides descriptions for the discourse-compatible choices and the establishment of coherence relations needed for text production. Therefore, the aim of the study is to discuss why the centering theory should be taken into account in the practices for the development of writing skills based on the literature, and to describe how the traces of local text coherence and subject continuity are used in conjunction with the principles and concepts set forth by the centering theory

Keywords: *writing skill, coherence, local coherence, centering theory*

Yerel Metin Tutarlılığı ve Konu Sürekliliği: Merkezleme Kuramı Çerçevesinde Bir Çözümleme

Öz

Birçok faktörün etkili olduğu ve karmaşık süreçler içeren yazma becerisi, diğer öğrenme alanlarıyla karşılaştırıldığında okul dışı toplumsal bağlamda en az desteklenen dilsel beceri konumundadır. Bu nedenle yazma becerisinin gelişiminde okullarda yapılan uygulamalar önemlidir. Bu uygulamalar yoluyla öğrencilerin, dil sisteminin işleyişine ilişkin farkındalık kazanması ve iletişimsel amaçlar doğrultusunda şekillenen söylem özellikleriyle uyumlu metinler üretmesi hedeflendiğinden; metin türüyle uyumlu seçimlerin nasıl yapılacağı öğretilmeye çalışılmaktadır. Bu bağlamda yazma eylemi için gerekli seçimlerin nasıl yapılacağına dair betimlemeler yapan kuram ve yaklaşımlar yazma öğretiminin önemli bileşenlerinden. Yazma öğretimi açısından ele alındığında merkezleme kuramı, metin üretimi için ihtiyaç duyulan söylem uyumlu seçimler ile tutarlılık ilişkilerinin kurulumuna dönük betimlemeler sağlaması bakımından son derece önemlidir. Bu bağlamda çalışmanın amacı merkezleme kuramının yazma becerisinin gelişimine dönük uygulamalarda neden dikkate alınması gerektiğini alan yazıdan hareketle tartışmak ve yerel metin tutarlılığı ile konu sürekliliğine ilişkin izlerin nasıl kullanıldığının merkezleme kuramının ortaya koyduğu ilke ve kavramlar doğrultusunda betimlemektir.

Anahtar Kelimeler: *yazma becerisi, tutarlılık, yerel tutarlılık, merkezleme kuramı*

Introduction

The writing skills, which include extremely complex processes influenced by many factors, are the least supported linguistic skills in the social context outside schools compared to other linguistic learning areas. For this reason, activities and practices in schools are important in the development of writing skills. Through these activities, students are taught how to establish networks of relationships between text layers, and how to provide logical interactions between words, syntactic features, and the discourse structure of the text. As revealed by Graham and other (2015), educational practices demonstrating the working systematics of the text increase the possibility of students' acquiring the knowledge, skills, and processes required to produce texts appropriate to the text type.

In the act of writing that includes progressive processes, the first step is planning wherein thoughts are produced within the scope of the planning process, and later decisions are made regarding the organization of these thoughts. The next stage is the writing process, which can be defined as putting these thoughts into words, sentences, and discourse structures shaped in line with the communicative purpose (Trapman et al., 2018). Therefore, it is important to identify the discourse features shaped by the

communicative purpose and determine how the variables belonging to these features are projected on the macro- and micro-structure of the text.

In the writing process, meta-linguistic knowledge, i.e., the grammatical knowledge structure about how the meaning is formed, needs to be clarified rather than the grammatical structure (Carther & McCarthy, 2006). Meta-linguistic competence in the context of writing comprises two separate processes, namely, knowledge analysis, which is the construction of an open and conscious presentation of linguistic knowledge, and process control, which is the ability to participate in knowledge selectively and apply it accordingly (Bialystok, 1987, 2001).

Text production requires the establishment of networks of relationships between text layers. Therefore, how to monitor the transition between different sources of information and the use of information types should be inculcated while teaching writing skills (Chenowet & Hayes, 2001; Hayes, 2006, 2012; McCutchen, 2006;). The fact that the subject and focus information in the sentence can change shows that the information conveyed in the text is structured by taking the readers' belief, knowledge, and attentional structures into consideration (Vallduvi, 1992). In addition, since the cognitive state changes depending on the discourse context, readers are also informed about how the transferred information will be placed in the knowledge store (Vallduvi, 1992). However, it is necessary to know how to organize the information needed for the construction of the discourse situation, as information structures are not flexible and cannot adapt to the demands imposed by the context and be activated quickly enough. Although information nodes that make up information structures are represented in a network consisting of interrelated concepts and propositions, they are equivalent to propositions used for mental representation of the text and provide the basis for the knowledge base and discourse representation needed for the presentation of information structures in the propositional network (Kintsch, 1991). All information nodes in the information network are repeatedly multiplied by an activation vector and connection matrix representing the initial activation value; activation values are normalized after each multiplication. In this process, negative activation values are set to zero while each of the positive activation values is divided by the sum of all activation values, so that the total activation value in each cycle is fixed as one, and then the inference processes related to the subject of the sentence are executed (Rumelhart & McClelland, 1986). For this reason, simultaneous selections are made in the intellectual, syntactic, textual, and presentational layers in the writing process. These selections are not just mechanical selections regarding surface structure, accuracy, or spelling, but also analytical selections for shaping thoughts, attitudes, and content in accordance with the rhetorical structure.

Writing and reading are symmetrical skill areas where similar cognitive processes are used in different directions for the production of meaning. Reading acts as a source for the selection required for writing through the inputs it provides for the functioning of the language system. Therefore, reading activities are expected to support the development of writing skills.

The main output of reading is to obtain information from the text, which requires the construction of the mental consistency of the informational presentation in the text. Therefore, it is necessary to analyze how each affix, word, and sentence in the text are related both separately and with other affixes, words, and sentences in the text in accordance with the discourse of the text (Goldman & Rakestraw, 2000). Since this analysis includes the stages of forming mental representations of the events in the text (Zwaan & Radvansky, 1998), readers need to create situational models related to the text (Dijk & Kintsch, 1983; Graesser et al.1997; Johnson-Laird, 1983; Zwaan & Radvansky, 1998). In addition, it is necessary to create multi-level representations of the transmitted information by analyzing discourse structures in the act of reading as well. In this context, situation models play an active role in accessing the deep meaning of the text by contributing to the formation of entities and events caused by the discourse as well as discourse models that represent them during interpretation (Carreiras et al., 1997). However, it is important to know that situation models to be created for the text are limited and actively protect local material in a certain space and time (O'Brien et al., 1998) while making predictions about variables that will affect the situation models to be formed toward the comprehension of the text (Speer & Zacks, 1995).

Understanding the text depends on recognizing the cyclical regularity of expressions in the text. In each cycle, new information networks including short-term buffers are created to initiate the integration process necessary for the activation of information networks, and this process continues until the system is stabilized (Kintsch, 1991). In this process, signals in the text, including repetition order, frequency, and clue words, show the relationship between pieces of information and affect the amount of activation given to certain pieces, thereby defining the macro-structure of the text and organizing it as a coherent mental representation (Kintsch, 1998, 2004, 2013). However, because mental models can be updated, the representation of the text can be changed by adding new pieces of information, which may require new activation processes that involve completely different interpretation of situations. In addition, the representation of the text depends on the information about objects and actions referenced in the text (Graham et al., 1995) and changes in time and aspect units (Carreiras et al., 1997). For this reason, readers have to follow both the information about time and aspect and the information about entities referred to in the text, that is, what the text is about.

In this direction, the centering theory, which is modeled for shaping the attentional structure by determining inter- and intra-sentence relations in the micro-structure required for writing and reading processes as well as for monitoring the continuity of the subject in the text, is important in terms of enabling the monitoring of transitions between the types of information. Another factor that should be considered regarding the writing and reading processes is related to the coherence structure of the texts. Coherence not only refers to the semantic and logical connections within the text that provide access to the deep structures of the texts (Beaugrande & Dressler, 2013) but also contributes to the recognition and establishment of relationships between the text and the context to which the text belongs (Stillar, 1998). For this reason, the centering theory is important for writing and reading processes, as it characterizes entity coherent discourse elements, focuses on capturing salient text entities, and provides conceptualizations related to local coherence and salience (Poesio et al., 2004).

Since accessing the deep meaning of the text requires establishing relationships between text layers, interactions among words, syntactic features, and discourse structures should be established, and the connections between informational and propositional structures should be recognized and followed. In addition to this, mental activation related to what the text is about should also be activated. However, since the amount of information that can be processed at a given moment is limited due to the limitation of working memory capacity, it is important to be able to follow the connections between the concepts during the formation of the text base and the case model. At this point, the centering theory is noteworthy in terms of defining the variables that will contribute to the creation of the situation model and describing the tools that will allow the tracking of information about what the text is about.

Centering Theory

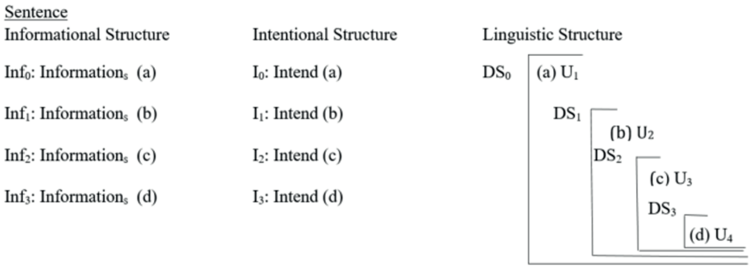
The centering theory is modeled to examine inter-sentence and intra-sentence reference relationships in the micro-structure. In this theory, it is assumed that texts consist of a multilayered structure and that a single main link is established that allows the flexible distribution of mental resources by contributing to the integration of an already existing sentence with sentences added to the text, and thus, alleviating the cognitive load. In addition, it is stated that it has the characteristic of being salient, which emerges depending on the sentential sequence, thematic role, and semantic features of text entities (Kaygısız et al., 2020). It also aims to characterize entity coherent discourses that are made coherent by introducing and discussing discourse entities and identify which text entities are more salient (Poesio et al., 2004).

The centering theory is intended to follow the center, that is, subject continuity in the text, by shaping and defining changes in the attentional structure. In this context,

Grosz and Sidner (1987) describe three components of discourse structure (DS), namely, linguistic structure, intentional structure, and attentional structure.

Figure 1

Discourse Segment Structure (Adapeted from Mann & Thompson, 1988)



The linguistic structure consists of nested sequential syntaxes. Segment DSn is the utterances (U) produced to meet the communicative purpose; In the intentional structure of the speaker becomes salient. In the discourse segment purpose (DSP), DSn is embedded in another segment DSm, ideally when the purpose of two segments are in the dominance relation. The intentional structure consists of the dominance of communicative intentions and satisfaction precedence relations throughout the discourse. A purpose In satisfaction precedes another Im when In must be satisfied first; the dominance and satisfaction precedence relations impose a structure on the set of the speaker's intentions, the intentional structure of discourse, and this, in turn, determines the linguistic structure (Moser & Moore, 1996). Attentional structure, on the other hand, models the focus of attention of the participants in the discourse at any point in the discourse, and the changes in the attentional structure depend on the intentional structure and characteristics of expressions in the linguistic structure (Grosz et al., 1995). Changes in the attentional structure were defined by Grosz and others (1995) as continuation, retain, smooth shift, and rough shift.

Center Contination: It is a type of transition between consecutive sentences that occurs when the preferred center and the backward-looking center are the same.

Example*:

1. I got my notes.

Cb = [?] (Not known according to the previous utterance)

Cp = [I] (According to the previous utterance)

* All examples were sellected from the data base.

2. I started walking toward the classroom.

Cb = [ø I] (according to the previous sentence)

Cp = [ø I] (according to the next sentence)

* Formulation of Contination Transition Cb(U)i =Cb(Ui-1) and Cb(Ui) is the most ranked Cf (Cf) of Ui

Center Retain: It is the transition type that occurs when the backward-looking centers are the same, but the preferred center of the next sentence is a different text entity.

Example:

1. Then, I came to the school.

Cb = [?] (No previous utterance)

Cp = [I]

2. My friends were waiting for me in the classroom.

Cb = [ø I]

Cp = My friends

Formulation of Retain Transition: Cb(Ui)=Cb(Ui-1) but Cp(Ui)≠Cb(Ui)

Center Smooth Shifting: It is a type of transition that occurs when backward-looking centers are different and preferred centers are the same.

Example:

1. First, we went to the movie.

Cb = [?] (Not known according to the previous utterance)

Cp = [We]

2. The movie was very good.

Cb = [ø We]

Cp = Movie

Formulation of Center Smooth Shifting Transition: Cp(Ui)≠Cb(Ui) but Cb(U-i)=Cb(Ui-1)

---

* All formulas were taken from Poessio et. al., 2004.

Center Rough Shifting: It is a type of transition that occurs when preferred centers and forward-looking centers are different.

Example:

1. My roommate had gone to the concert.

Cb = [?] (Not known according to the previous utterance)

Cp = [my friend]

2. My brother was there too.

Cb = [ø Brother]

Cp = Brother

Formulation of Center Shifting Transition: $Cb(Ui\text{-}1) \neq Cb(Ui)$

The center of an expression is used to refer to the entities that serve to link it to other expressions in discourse segments (Grosz et al., 1995). According to the centering theory, there cannot be more than one subject in a sentence, and thus, there is a single text entity called the backward-looking center (Cb), or the center on which the producer and the recipient focus (Turan, 2002). Accordingly, the backward-looking of the sentence is only possible if the preferred center of the sentence preceding it becomes the forward-looking center, and each sentence contains noun phrases that are likely to be precursors for later pronouns. These noun phrases are called the forward-looking center (Cf) and are ranked according to the degree of salience in the focus of attention. In the next sentence, the noun phrase with the highest probability of being co-referential from pronouns is in the preferred center (Cp) position, and it is the subject of the preferred central sentence, which is the most salient text entity in the focus of attention (Turan, 2002).

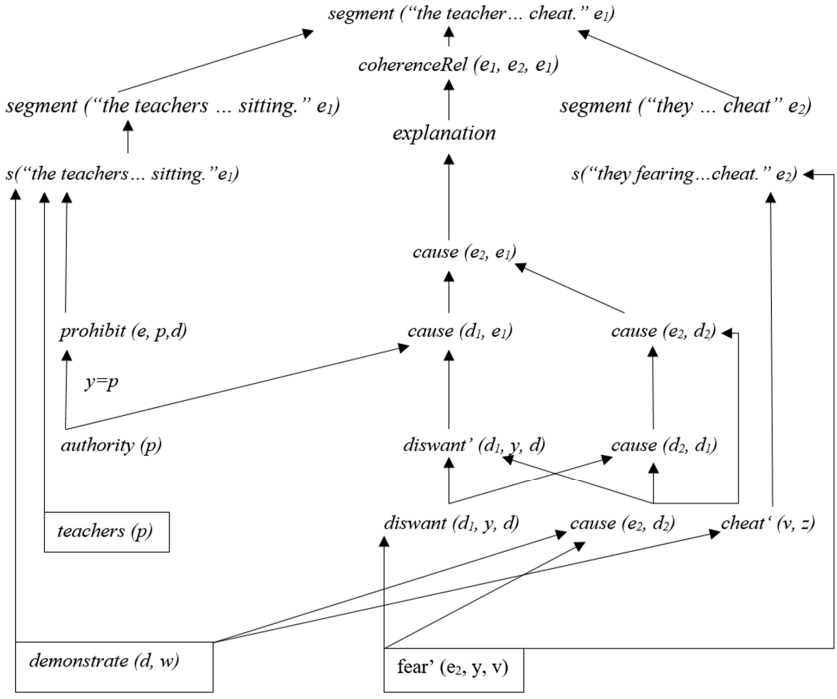
Coherence Local Coherence and Pronouns

Textual discourse is formed by bringing together complex structures interwoven with logical coherence networks; in other words, a series of sequential statements must show coherence to form a discourse structure. For this reason, it is important to determine how expressions in the discourse establish a coherent relationship with other discourse units related to them through linguistic tools.

Coherence is the mental reflection of logical forms that contribute to the recognition and establishment of relationships between the text and the context to which the text belongs (Stillar, 1998), and these reflections on the coherence structure are based on complex mental representations (Asher & Lascarides, 2003).

Figure 2

Local Coherence Interpretation of "The teacher prohibited the students from sitting sideways fearing that they might cheat"



The coherence relation takes place between successive discourse segments and creates larger segments that are hierarchically created as new networks of relationships are established. Hobbs (1993) states that the logical configurations of coherence networks reflected in the surface structure can be made visible through axioms. In this context, when the expression (∀x, e) s (w,W) ⊃ segment (w,e) is taken as the discourse segment of any sentence, and the axiom* (∀w1, w2, e1, e2, e) segment (w1, e1) ∧ segment (w2, e2) ∧ coherenceRel (e1, e2, e) ⊃ segment (w1, w2, e) w1 shows that w1 is the segment of w2 in that it makes visible the causal coherence relationship between w1 and w2 with a subject or claim e1. In this case, the aspect (∀e, e2) explanation (e1, e2) ⊃ CoherenceRel (e1, e2, e1) for (∃e) segment (w,e) can be regarded as a coherence structure in the interpretation of any text (w) CoherenceRel e for the causal relationship (∀e1, e2) cause (e2, e1) ⊃ explanation (e2, e1) is the subject or claim of the sentence.

* The axiom were taken from Hobbs 1993.

The visibility of coherent discourse relationships depends on the availability of information regarding all text entities in segments in the cache memory (Fletcher et al., 1990). For this reason, the processes for the construction of the mental representations of events described and the recall of the mental representations related to the events described earlier are performed. These operations are provided by feedbacks that will be used as a reference point for what information to transfer from the main memory to the cache memory. Otherwise, the limitation in the working memory mechanism will result in no presence of the references to the same text entities in the cache memory and the relationship between the concepts will not be established.

Stance regarding the coherent discourse structure is conceptualized in three dimensions: orientation (sender, text, recipient), attitude (epistemic, deontic, affective), and generality (references to text entities related to the people, places, and time mentioned in the text) (Berman, 2004). The salience of a text entity is directly reflected in the grammatical functions and linguistic form of that entity; for this reason, text entities with a high salience value are located in more salient syntactic positions, such as subject or object. The linguistic realizations of utterances such as nominalization is closely related to the concept of salience and is the main source for defining the salience hierarchy, as text entities are ranked according to the roles they occupy in discourse and the reference relationships they establish with pronouns (Barzilay & Lapata, 2008; Givòn, 1987). In this context, pronouns are a natural source in determining coherence relationships as they provide clues for the establishment of postreferential relations required for signification processes (Gordon et al., 1993).

Entity-based theories characterize the distributions of text entities between discourse expressions and achieve coherence by distinguishing between salient entities and others (Barzilay & Lapata, 2008); in this context, the centering theory is related to the local discourse coherence and provides predictions about which text entities in the discourse will be more salient (Poesio et al., 2004).

The basic assumption of the centering theory is that updates for the local attentional structure or local focus are made in the processing of discourse, that is, there is a forward-looking center (CF) corresponding to the local focus. The local focus also includes information on the importance or ranking of CFs; the local focus is updated after each expression, and CFs are replaced with new ones with each update. Another assumption is that repeating text entities are more coherent than other text entities (Poesio et al., 2004). Accordingly, it is stated that center continuation is more coherent than center retain, and center retain is more coherent than rough shift (Gordon et al., 1993).

Each discourse segment displays coherence with other segments, both locally and globally. Two components of the attentional structure correspond to these two levels of coherence; while local level models change in the attentional structure within the discourse segment, the global level models the characteristics of the attentional structure between segments (Grosz et al., 1986). Thus, local coherence is essential for global coherence and is the primary source for initiating and maintaining inference processes (McKoon & Ratcliff, 1992).

Methodology

One of the quantitative reseach methods, case and correlation research methods were used in the study. In this context, the survey method, which is used to determine certain characteristics of a group (Büyüköztürk et. al., 2018), was employled to determine types of transition used by students in the study group for subject continuity, whereas correlation research was to determine whether there is a correlation between transition types and gender.

The case study model, one of the qualitative research methods, was used in the study. The case study allows comprehensive investigations to be carried out on the case-event in which the researcher is not involved and to describe the current situation. The case study model which is a research method that studies a current phenomenon within its real-life framework, is used in cases where the boundaries between the phenomenon and the content are not fully defined and where more than one evidence and data source is available (Yıldırım & Şimşek, 2013). In the study, a holistic multi-state pattern was used from the case study models. In this patterning method, there are more than one situation that can be perceived as holistic on its own, and each situation is handled holistically within itself and then compared with each other (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Correlational research method, one of the quantitative research methods, was used to determine whether there is a gender-related change in the use of transition type. This method is a research in which the relationship between two or more variables is examined in any way without interfering with these variables (Büyüköztürk et al., 2018). For the purpose of the study, exploratory correlation research method was used from correlation research methods. This method is used to try to understand an important event by analyzing the relationships between variables (Büyüköztürk et al., 2018).

Ethics Clearance: This study was carried out with the approval of Hacettepe University Ethics Board date 21.09.2021 and number E-35853172-200-0000-1768562.

Purpose of the Study and Research Questions

In this study, it is aimed to describe how Turkish teacher candidates carry out arrangements related to determining the subject of the text with the consistency of the local text, which is important in the processes of text production and understanding. Therefore, qualitative and quantitative research methods were used together in accordance with the purpose of the study and research questions. In this context, qualitative research methods were used in line with the first, second and fourth research questions, and quantitative research methods were used in line with the third research question.

As started before, in this study, it is aimed to describe how Turkish teacher candidates carry out arrangements related to determining the subject of the text with the consistency of the local text, which is important in the processes of text production and understanding. At this point, the research questions to answered are:

1. Which subject transition type is predominantly used in texts?

2. For what functions are transition types used in texts?

3. Is there a gender-related change in the use of transition types?

4. Is there any change in the number of use of transition types depending on age and education level?

Study Group

In line with the purpose of the study, the study group was formed using the purposeful sampling method. Purposeful sampling method allows in-depth research by selecting information-rich situations depending on the purpose of the study and is used when it is desired to study one or more special cases that meet certain criteria or have certain characteristics (Büyüköztürk et al., 2018). The research was carried out with easily accessible case sampling, one of the purposeful sampling methods. This research method allows the selection of samples that are close and easy to access in terms of providing speed and practicality to the research (Yıldırım & Şimşek, 2013). A total of 205 students, 120 of whom were girls and 85 of whom were boys, who were studying at the Department of Turkish Education in the Faculty of Education of Hacettepe University and voluntarily participated in the study, were asked to produce texts in the genre of memoirs. No guidance was given to the students regarding the subject and content of the texts, and they were free regarding the content.

The content analysis method was used to analyze the data related to case study. Content analysis allows us to work in non-direct ways on determining human beha-

vior and nature (Büyüköztürk et al., 2018). Content analysis is used to identify and quantify concepts that take place in the text and can be applied to any form of communication, while focusing on textual content (Cavanagh, 1997). The most important element in content analysis is the accuracy of the data obtained. Therefore, the coefficient of compatibility between the researchers was calculated to ensure the reliability of the obtained data.

Transition types, which are the markers of local coherence bonds on the text surface, in the produced texts were determined by three field experts and the agreement among researchers was calculated as 0.96. This ratio shows that the inter-researcher agreement was high (Miles & Huberman, 1994), and the evaluation was based on reliable results. SPSS Statistics, version 20.0, package program was used to calculate the frequency values and correlation coefficient of the numerical data.

Findings

The frequency and percentage values of the transition types were given in Table 1, in this context, it was determined that 2.072 transitions were used to clarify the local Coherence networks and refer to the subject of the sentence in the 205 texts produeced. Considering the distributed of the transition types in question, the most used transition type (f=328) was centered continuation. Center continuation was followed by center shifting (f=318), center retain (f=221), and center smooth shifting (f=266).

Table 1

Frequency and Percentage Distribution of Transition Type

Gender			Types of Transition							
			Continuation		Retain		Rough Turn		Smooth Turn	
	f	%	F	%	f	%	f	%	F	%
Female	120	58.54	328	54.67	221	59.89	318	52.82	266	53.09
Male	85	41.46	272	45.33	148	40.11	284	47.18	235	46.91
Total	205	100	600	100	369	100	602	100	501	100

When transitional types were considered in terms of their function in texts, it was seen that they were used for various communicative purpose. In this context, center continuation was used at the highest frequency in the inter-sentence plane, indicating that text producers tended to protect the subject of the sentence. In terms of function, center continuation was used to describe a new situation in texts, refer to new text entiries and remind the sentence subject by refocusing the consciousness of the recipient after the text entities were added to the text. The use of center retain was largely based on the text type. Since thematic roles and syntactic hierarchy affect the continuity of

the subject in memoirs, ownership relation and group-member references increase the use of center retain in such texts. It was found that participands used center retain in the same way they produced texts. Center smooth shifting was used to refer to text entities related to the subject of sentence and to describe their properties.

In Table 2, changes by gender in the manner of ensuring local coherence and the frequency of reference to text entities are depicted. Accordingly, female participants used center continuation most frequently (f = 328), followed by center shifting (f = 318), center smooth shifting (f = 266), and center retain (f = 221), whereas male participants used center shifting most frequently (f. 284), followed by center continuation (f = 272), center smooth shifting (f = 235), and center retain (f = 148). In this context, correlation analysis was conducted to determine if there was a correlation between the use of transition types and gender. It was concluded that there was no significant correlation between transition types and gender since the correlation values calculated in the analysis were $p > 0.5$.

Table 2

Transition Types and Gender Relationship

	Continuation		Retain		Rough Turn		Smooth Turn	
	Female	Male	Female	Male	Female	Male	Female	Male
Pearson Corelation	,034	,037	,043	,049	.037	,045	,012	,025
Sig.	,601	,500	,632	,580	,572	,480	,140	.340
N	100	100	100	100	100	100	100	100

In addition, it was determined that female participants used more transitions than male srudents. The numbers of sentences and words in texts produced were examined to question the source of the difference in transition frequencies. It was concluded that female participants produced longer texts compared to male participants, and as a result, used more transtions.

Table 3

Distribution of Numbers of Sentence and Words by Gender

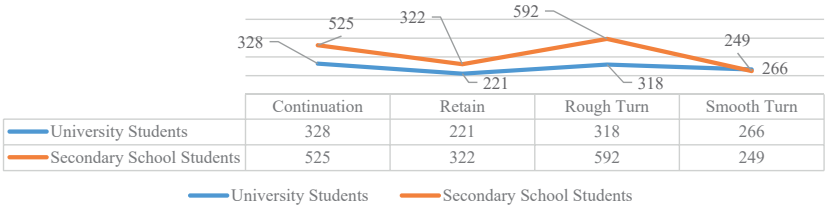
Female		Male	
Numbers of Sentences	Numbers of Words	Numbers of Sentences	Numbers of Words
1870	6325	1418	4198

The results obtained to determine whether there was a change in the use of transition types depending on age and educational status were compared with the results obtained by Kaygısız et al., (2020). As it was seen that secondary school students, too,

used center shifting most frequently (f = 592), followed by center continuation (f = 525), center retain (f = 322), and center smooth shifting (f = 240), the difference in the use of transition types was detected only for center continuation and center shifting. This result shows that there was no significant change in the use of transition types depending on age and educational status.

Figure 1

Distribution of Transition Types for Secondary School and University Students*



When the frequency of use of transition types was examined at the grade level, a general distribution was observed, that is, the order of frequency was center continuation, center shifting, center retain, and center smooth shifting at all grade levels.

Table 4

Distribution of Transition Types for University Students

		Types of Transition									
				Continuation		Retain		Rough Turn		Smooth Turn	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Class 1	Female	46	63,89	86	54.09	52	62.65	75	52.45	79	54.48
	Male	26	36,11	73	45.91	21	37.35	68	47.55	66	45.52
	Total	72	100	159	100	83	100	143	100	145	100
Class 2	Female	21	55,26	75	52.45	39	59.09	69	54.76	54	52.94
	Male	17	44,74	68	47.55	27	40.91	57	45.24	48	47.06
	Total	38	100	143	100	66	100	126	100	102	100
Class 3	Female	28	54,90	91	52.60	63	60	81	50.94	71	53.38
	Male	23	45,10	82	47.60	42	40	78	49.06	62	46.62
	Total	51	100	173	100	105	100	159	100	133	100
Class 4	Female	25	56,82	76	60.80	67	58.26	93	53.45	62	51.24
	Male	19	43,18	49	39.20	48	41.74	81	46.55	59	48.76
	Total	44	100	125	100	115	100	174	100	133	100

* Data on primary school were taken from Kaygısız et. al., 2020

Discussion, Conclusions, and Suggestions

In the present study, transitional types exhibited by memoirs texts obtained from 205 Turkish language preservice teachers were analyzed and classified. In addition, choices for transitional types used in text production were evaluated in terms of the sensitivity (or interaction) exhibited with some variables.

In the analysis, it was observed that transition types were used for various communicative purposes as reported by other studies (Kaygısız et al., 2020; Turan, 2002). The use of transitional types with similar functions in text production offers the conclusion that transition types exhibit certain behaviors specific to the text type. In this context, the recognition of surface structure aspects specific to the text type is extremely important in terms of both text reception (reading) and text production (writing) teaching skills. The conceptualization of the centering theory on text surface aspects through concrete and traceable linguistic units contributes significantly to the education of reading and writing, and the results to this were reported in the literature (Miltsakaki & Kukich, 2000). In this context, the integration of tools provided by the centering theory with activities and practices related to the teaching of reading and writing education in curricula will positively contribute to the development of language skills.

When the results of the present study were compared with other studies (Kaygısız et al., 2020) in terms of educational level and age variables, it was determined that there was no significant difference between secondary school students and university students in terms of text length and number of transition types. Whether this finding was related to the students' inadequacy in the development of their writing skills in the education process or to the early acquisition of optimal aspects of the texts is an issue that needs to be investigated. Memoirs are narrative texts and as stated in the literature, children become aware of narrative structures when they start using language. In this context, systematic information on monitoring of text types and rhetoric structuring based on types as well as process of coding and analyzing algorithmic operations related to the logical designs required the implementation of effective writing processes, related to the working systematic of the language system. In this direction, tools provided by the centering theory will contribute positively to the development of language skills, as this theory provides information on local coherence networks associated with logical links. As the centering theory provides data for the algorithms related to the working mechanics and logic of the language system, it will not only

focus on the development of writing and reading skills but also contribute to the development of listening and speaking skills.

The use of language skills is basically an act of coding and decoding generated codes, and its main goal is communication. In the communication process, individuals aim to produce meaningful content with opportunities provided by the language system. Production of meaningful content and analysis of the produced content basically consist of construction and integration stages. During the construction stage, recipients automatically perceive and interpret the generated content, propositions, conceptual content, and networks of association and simple inference. In the integration stage, the content conveyed is questioned in terms of compliance with the discourse structure shaped in line with the communicative purpose; a kind of pruning process is performed automatically by eliminating the elements that do not match the discourse structure. In other words, while the information network regarding the conveyed proposition content is activated, activation of the network of suggesting coherence with content instead of expressions that are not related to the sentence content and updating with the new proposition contents added to the sentence continue. At the end of the process, the content to be transferred is made meaningful by going through several mental processes. This process necessitates the simultaneous use of short- and long-term memory for both the producer and the recipient. However, as the amount of information that can be processed in a certain time period is limited depending on the working memory capacity, the information about the working systematic of linguistic tools that will help reduce the cognitive load on the working memory is extremely important in the process of encoding and decoding the transferred content. At this point, the tools provided by the centering theory are very important as these tools help describe the traces that allow both monitoring of the local coherence networks regarding the transferred content and access to the subject of the transferred content.

Discourse comprehension comprises performing a series of calculations that are accepted as the proof of comprehension (Kintsch, 1991). Therefore, at the end of the comprehension, individuals are expected to answer questions about what the text is about, and at the same time, perform a series of actions, such as summarizing the text, remembering it, and verifying statements about the text. At this point, it is obvious that tools provided by the centering theory will be useful for the effective use of language as they define the syntactic features and the discourse state to which the text is related and conceptualize the coherence networks.

References

Asher, N., and Lascardies, A. (2003). *Logics of conversation.* Cambridge University Press.

Barzilay, R., and Lapata, M. (2008). Modeling local coherence: An entity-based approach. *Computational Linguistics, 34*(1), 1-34. doi:10.1162/coli.2008.34.1.1

Beaugrande, R., and Dressler, W. (2013). *Introduction to text linguistics.* Routledge.

Berman, A. R. (2004). Introduction: Developing discourse stance in different text types and languages. *Journal of Pragmatics, 37*, 105-124. doi:10.1016/j.pragma.2004.08.003

Bialystok, E. (1987). Influences of bilingualism on metalinmguistic development. *Second Language Research, 3*(2), 154-166. doi:10.1177/026765838700300205

Bialystok, E. (2001). Metalinguistic aspect of bilingual processing. *Annual Rewiev of Applied Linguistic, 21*, 169-182. doi:10.1017/S0267190501000101

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., and Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi.

Carreiras, M., Carriedo, N., Alonso, M. A., and Fernandes, A. (1997). The role of verb tense and verb aspect in the foregrounding of ınformation during reading. *Memory and Cognition, 25*(4), 438-446. doi:10.3758/BF03201120

Carther, R., and McCarth, M. (2006). *Cambridge grammar of english.* Cambridge University Press.

Chenovet, N., and Hayes, J. R. (2001). Fluency in writing: Generating text in l1 and l2. *Written Communication, 18*, 80-98. doi:10.1177/0741088301018001004

Dijk, T., and Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension.* Academic Press.

Fletcher, C., Hummel, J. E., and Marolek, C. J. (1990). Causality and the allocation of attention during comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, F16*(2), 233 - 240. doi:10.1037//0278-7393.16.2.233

Garnham, A., Oakhill, J., Ehrlich, M. E., and Carreiras, M. (1995). Representations and processes in the ınterpretation of pronouns: New evidence from spanish and french. *Journal of Memory and Language, 34*(1), 41-62. doi:10.1006/jmla.1995.1003

Givòn, T. (1987). Beyond foreground and background. In S. T. Russell (Ed.), *Coherence and graunding in discourse* (pp. 175-188). John benjamins Publishing Company.

Goldman, R. S., and Rakestraw, J. A. (2000). Structural aspects of constructing meaninf from text. In K. Mosental, and P. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (v. 3, pp. 311-335). Routledge.

Gordon, P. C., Grosz, B. J., and Gilliom, L. A. (1993). Pronouns, names, and the centering of attention in discourse. *Cognitive Science, 17*, 311-347. doi:10,1027/s15516709cog1703_1

Graesser, A. C., Millis, K., and Zwaan, R. A. (1997). Discourse comprehension. *Annual Review of Psychology, 48*, 163-189. doi:10.1146/annurev.psych.48.1.163

Graham, S., Hebert, M., and Harris, K. R. (2015). Research-based writing practices and the common core: Meta-analysis and meta-synthesis. *The Elementary School Journal, 115*(4), 498-522. doi:10.1086/681964

Grosz, B. J., and Sidner, C. L. (1986). Attentions, ınntentions and structure of discourse. *Computational Linsguistics, 12*, 175-204.

Grosz, B., Joshi, A., and Weinstain, S. (1995). Centering: A framework for modeling the local coherence of discourse. *Computational Linguistics, 21*(2), 203-225.

Hayes, J. R. (2006). New directions in writing theory. In. C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (s. 28-40). Guilford Press.

Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication, 29*(3), 369-388. doi:10.1177/0741088312451260

Hobbs, J. R. (1993). Intention, ınformation, and structure in discourse: A firdt draft in burning ıssues in discourse. *NATAO Advanced Research Workshop* , (pp. 41-66). Maratea / Italy.

Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models.* Harvard University Press.

Kaygısız, Ç., Ayabakan-İpek, M., and Kaya, E. (2020). Ortaokul 7. sınıf öğrenci metinlerinde konu sürekliliği: merkezleme kuramı çerçevesinde bir çözümleme. In G. L. Uzun, E. Arıca-Akkök and Ö. Dağ-Tarcan (Eds.), *Türkçenin eğitimi-öğretiminde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar* (v. 11, pp. 63-73). Ankara Üniversitesi TÖMER.

Kintsch, W. (1991). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-ıntegration model. In G. Denhiere and J. P. Rossi (Eds.), *Text and text processing* (pp. 107-153). North - Holland.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition.* New York, NY: Cambridge University Press.

Kintsch, W. (2004). The construction-ıntegration model of text comprehension and its ımplications for ınstruction. In R. Ruddell and N. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th. ed., pp. 1270-1328). International Reading Assoc.

Kintsch, W. (2013). Revisiting the construction-ıntegration model of text comprehension and ıts ımplications for ınstruction. In E. A. Donna, J. U. Norman and B. R. Robert (Eds.) , *Theoretical models and processes of reading* (6th. ed., pp. 807-839). International Reading Associations.

Mann, W. C., and Thompson, S. A. (1988). Rhetorical structure theory: Towards a functional theory of text organization. *Text, 8*(3), 243-281.

McCutchen, D. (2006). Cognitive factors in the development of children's writing. C. A. MacArthur, S. Graham, and J. Fitzgerald içinde, *Handbook of writing research* (pp. 115–130). The Guilford Press.

McKoon, G., and Ratcliff, R. (1992). Inference during reading. *Psychological Review, 99*(3), 440-446. doi:10.1037/0033-295X.99.3.440

Miles, M., and Hubermas, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* London: SAGE Publication Inc.

Miltsakaki, E., and Kukich, K. (2000). The role of centering theory's rough-shift in the teaching and evaluation of wring skills. *Proceedings of the 38th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics* (pp. 408-415). Hong-Kong: Association for Computational Linguistics. doi: 10.3115/1075218.1075270

Moser, M., and Moore, J. D. (1996). Toward a synthesis of two accounts of discourse structure. *Computational Lingusitics, 22*(3), 409-419.

O'Brien, E. J., Rizzella, M. L., Albrecht, J. E., and Halleran, J. G. (1998). Updating a situation model: A memory-based text processing view. *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory, and Cognition, 24*, 1200-1210. doi:10.1037/0278-7393.24.5.1200

Poesio, M., Stevenson, R., Eugenio, B., and Hitzeman, J. (2004). Centering: A parametric theory and ıts ınstantions. *Computational Linguistics, 30*(3), 309-363. doi:0.1080/01638539209544815

Rumelhart, D., and McClelland, J. L. (1986). *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition: Foundation.* MIT Press.

Speer, N. K., and Zacks, J. M. (2005). Temporal changes as event boundairies: Processing and momory consequences of narrative time shifts. *Journal of Memory and Language, 53*, 125-140. doi:10.1016/j.jml.2005.02.009

Stillar, G. F. (1998). *Analyzing everyday texts: Discourse, rheotoric and social perpectives.* SAFE Publication Inc.

Trapman, M., Gelderen, A., Schooten, E., and Hulstijn, J. (2018). Writing proficiency level and writing development of low-achieving adolescent: The role of linguistic knowledge, fluency and metacognitive knowledge. *Reading and Writing*, 893-926. doi:10.1007/s11145-018-9818-9

Turan, Ü. D. (2002). Tümce konusuna merkezleme kuramı çerçevesinde bir yaklaşım. In. G. L. Uzun and E. Huber (Eds.), *Türkçede bilgi yapısı ve bilimsel metinler* (pp. 91-106). Die Blaue Eule.

Vallduvi, E. (1992). *The ınformation component, outstanding dissertation in linguistics.* Garland Publishing.

Zwaan, R. A., and Radvansky, G. A. (1998). Situation models in language comprehension and memory. *Psychological Bulletin, 123*(2), 162-185. doi:10.1037/0033-2909.123.2.162

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 53 ● Yaz/2024 ● Sayı: 243, (1527- 1548)

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Asuman BİLBAY[1]

1 Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, abilbay@cumhuriyet.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3301-9846.

Gönderilme Tarihi: 09.02.2023 Kabul Tarihi: 10.04.2023 DOI: 10.37669 milliegitim.1249351

Atıf: "Bilbay, A. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim, 53* (243), 1527-1548. DOI: 10.37669 milliegitim.1249351"

Öz

Değişen dünya koşulları, artık insanların farklı becerilerle donanmış olmasını gerekli kılmaktadır. 21. yüzyılın gerektirdiği becerilere ayak uydurabilmek için özellikle üst düzey düşünme becerilerine sahip olmanın önemli olduğu bilinmektedir Özellikle üst düzey düşünme becerilerine sahip olmak 21. yüzyıla ayak uydurabilmek için oldukça önemlidir. Yansıtıcı düşünme sözü geçen üst düzey düşünme becerileri arasında yer almaktadır. Eğitim kurumları ve öğretmenler bu becerilerin kazandırılması için önemli role sahiptir. Okul öncesi dönem pek çok bilgi, beceri ve davranışın kazandırılması için önemli bir dönem olduğu için özellikle okul öncesi öğretmenlerinin söz konusu üst düzey becerilere sahip olması oldukça kazanmaktadır. Bu nedenle yapılan çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Nicel boyutta 211, nitel boyutta ise 21 okul öncesi öğretmeninden veriler toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, demografik bilgi formu, öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi (YANDE) ölçeği ve öğretmen görüşme formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimi oldukça yüksek bulunmuş, ayrıca ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlar yaş, cinsiyet ve kıdeme göre farklılık göstermiştir. Nitel verilerin analizi sonucunda katılımcılar, okul öncesi öğretmenlerinde bulunması gereken ve kendilerinin sahip olduğu yansıtıcı düşünme becerilerinde en fazla açık fikirlilik temasını dile getirmişlerdir. Öğretmen adayları ve öğretmenlere yönelik düzenlenecek eğitimler aracılığı ile yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinin gerekliliği araştırmanın önerileri arasında yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: *yansıtıcı düşünme, okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmeni*

Examination of Reflective Thinking Tendencies of Preschool Teachers

Abstract

Changing world conditions make it necessary for people to be equipped with different skills. It is known that it is important to have high-level thinking skills in order to keep up with the skills required by the 21st century. It is especially important to have high-level thinking skills to keep up with the 21st century. Reflective thinking is among the high-level thinking skills mentioned. Educational institutions and teachers have an important role in gaining these skills. Since the preschool period is an important period for acquiring many knowledge, skills and behaviors, it is very beneficial for preschool teachers to have such high-level skills. For this reason, the aim of the study is to examine the reflective thinking tendencies of preschool teachers in terms of various variables. Mixed method was used in the research. Data were collected from 211 pre-school teachers in the quantitative dimension and 21 in the qualitative dimension. Demographic information form, reflective thinking disposition scale for teachers and teacher candidates (YANDE) and teacher interview form were used as data collection tools in the research. As a result of the analysis of the quantitative data, the reflective thinking tendency of preschool teachers was found to be quite high, and the scores obtained from the sub-dimensions of the scale differed according to age, gender and seniority. As a result of the analysis of the qualitative data, the participants expressed the theme of open-mindedness the most in the reflective thinking skills that preschool teachers should have and that they have. The necessity of developing reflective thinking skills through trainings to be organized for teacher candidates and teachers is among the suggestions of the research.

Keywords: *reflective thinking, preschool education, preschool teacher*

Giriş

21. yüzyılla birlikte teknolojide, eğitimde, sosyal hayatta var olan gelişmeler, insanların sahip olması gereken becerilerin ve düşünme biçimlerinin de değişmesini zorunlu kılmıştır. Yansıtıcı düşünme de yeni nesil insanların sahip olması gereken üst düzey düşünme becerileri arasında yer almaktadır.

Yansıtıcı düşünmenin tarihine bakıldığında bu konudaki en önemli ismin John Dewey olduğu görülmektedir. Dewey; yansıtıcı düşünmeyi, bir inancın temelini, kasıtlı olarak aramak ve bu inancı desteklemek için var olan temelin uygunluğunu incelemek olarak tanımlamıştır (Moon, 2004). Ünver (2021)'e göre ise yansıtıcı düşünme, problem çözme ile ilişkili bir süreçtir. Bireylerin eğitim sürecinde karşılaştığı olumlu ve olumsuz durumları belirleyerek çözüm bulmaya yönelik bir düşünme becerisidir. Wilson ve Jan (1993), ise yansıtıcı düşünen kişilerin; geçmiş, şimdi ve sonraki de-

neyimlerine yönelik düşünceleri ilişkilendirerek sorgulayabildiğini, kendini ve var olan durumu değerlendirebildiğini, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabildiğini, gerekli durumlarda kendini sorgulayabildiğini ifade etmişlerdir. Schön (1991)'e göre yansıtıcı düşünen bireyler "dur ve düşün" ilkesini kullanarak kendi tecrübelerinin katkısıyla karşılaştıkları sorunları çözebilirler. Lipman (1991); kişinin kendi düşüncesinin farkındalığını ve bunun başkalarını nasıl etkileyebileceğini içeren Dewey'in yansıtıcı düşünme teorisinin, hem demokratik düşünme hem de etik düşünme için önemli bir çerçeve olduğuna dikkat çekmektedir.

Yansıtıcı düşünme ile ilgili Dewey'in görüşleri doğrultusunda dört kriter sıralanabilir. İlk olarak yansıtıcı düşünme, fikirler ve ilişkileri, bağlantıları hakkında daha derin anlayışla bir deneyimden diğerine geçişi sağlar. Böylelikle öğrenmenin sürekliliğini sağlayarak bireyin ve toplumun ilerlemesini sağlayan ahlaki amaçlar içeren bir araçtır. İkinci olarak yansıtıcı düşünme, kökleri bilimsel araştırmaya dayanan sistematik, titiz ve disiplinli bir düşünme biçimidir. Üçüncü olarak yansıtıcı düşünme için başkalarıyla etkileşim olması gerekmektedir. Son olarak yansıtıcı düşünme, bireyin kendisinin ve başkalarının kişisel ve entelektüel gelişimine değer veren tutumlar gerektirir (Rodgers, 2002).

Eğitim sistemi; diğer üst düzey düşünme becerileri olan eleştirel, mantıksal, üstbilişsel, yaratıcı düşünme becerilerini olduğu gibi yansıtıcı düşünmeyi de kazandırabilmek için en önemli araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Yansıtıcı düşünme becerisi gelişmiş bireyler yetiştirmek, birçok ülkenin öncelikli eğitimsel amaçları arasındadır. Bu bireylerin yetişmesini sağlayan öğretmenlerin de yansıtıcı düşünme becerilerine sahip olması gerekir.

Rodgers (2002)'ye göre öğretmenler yansıtıcı düşünmeyi öğrendikten sonra çocuklara da öğretebilirler, çünkü öğretmenler en iyi kendi deneyimleri yoluyla derinden anladıklarını öğretir. Böylelikle öğrencileri kendi dünyalarının fenomenleriyle yüzleşmeye teşvik edebilirler.

Yansıtıcı düşünen öğretmenler deneyimlerden anlam çıkarabilir, disiplinli düşünebilir, başkalarıyla iletişimde ve paylaşımda bulunabilir, öğretim hedeflerini, yöntemlerini ve materyallerini sürekli gözden geçirir. Bunun yanı sıra ileri görüşlülük, açık fikirlilik, samimiyet, sorumluluk sahibi olma ve eleştiriye açıklık gibi yansıtıcı düşünen bireylerin kişilik özelliklerine de sahiptir (Norton, 1997; Rodgers, 2002; Williams ve Grudnoff, 2011). Öğretmenin yansıtıcı düşünceyi uygulayarak kendini geliştirmesi, eğitim-öğretim sürecinin daha demokratik yürütülmesi açısından da önemlidir. Öğretmenler; yansıtıcı düşünme sayesinde öğretim uygulamaları üzerinde düşünerek bunları öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda değiştirerek önceden belirlenmiş kalıplara bağlı kalmazlar (Galea, 2010).

Öğretmenler, yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek ve uygulamada kullanabilmek için bir takım yaklaşımları sınıflarında uygulayabilmelidirler. Bu yaklaşımlar öğretmenlerin kendilerini tanıyarak geliştirmelerine, öğrencileri doğru şekilde yönlendirmelerine ve etkili ders planları hazırlamalarına olanak sağlamaktadır (Ünver, 2003). Öğrenme günlükleri, kavram haritaları, soru sorma (sorgulama), ses ve video kayıtları, kendine soru sorma (değerlendirme), anlaşmalı öğrenme bu yaklaşımlar arasında sıralanabilir (Opp-Beckman ve Klinghammer, 2006; Ünver, 2003).

Alan yazında farklı branşlardaki öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerileri ve yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelendiği çalışmaların yanı sıra yansıtıcı düşünme becerisini ölçmeye yönelik araç geliştirmesinin yapıldığı çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Aslan, 2009; Aydın ve Çelik, 2003; Bayrak ve Koçak-Usluel, 2011; Duban ve Yanpar Yelken, 2010; Gedik, Akhan ve Kılıçoğlu, 2014; İnönü, 2006; Kaf Hasırcı ve Sadık, 2011; Lee, 2005; Savran Gencer, 2008; Şahin 2009; Thorpe, 2004; Tok, 2008). Ancak okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelendiği araştırmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Eğitim sisteminin en önemli basamağı olan okul öncesi döneminde öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Bu nedenle yapılan araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin belirlenmesidir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma karma yöntem araştırmalarından yakınsayan paralel desende planlanmıştır. Yakınsayan paralel desen, araştırmacının, nitel ve nicel aşamaları eşit öncelik vererek eş zamanlı olarak uyguladığı ve yorumlama yaparken sonuçların birleştirildiği desendir (Creswell ve Plano Clark, 2015). Araştırmanın nicel boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerini değerlendirmek amacıyla Semerci (2007) tarafından geliştirilen Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, görüşme yapılan kişiden açık uçlu sorularla derinlemesine bilgi almayı amaçlayan, soruların önceden belirlendiği bir iletişim sürecidir (Büyüköztürk, ve diğ., 2012). Araştırmada ölçek, katılımcılara çevrimiçi form aracılığıyla uygulanmıştır. Görüşmeler ise her bir öğretmenle yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın analizinde nicel boyut için SPSS 22 paket programı kullanılmış, nitel boyut için ise araştırmacı tarafından içerik analizi yapılmıştır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemi, nicel boyut için kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenen 211 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Kolay ulaşılabilir örneklem, zaman, para ve işgücü kaybını önleyerek araştırmacıya zaman ve diğer hususlarda ekonomiklik sağlayan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk ve diğ., 2012). Araştırmanın nicel boyutunda örneklem 211 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcıların %94.8'i kadın, %5.2'si ise erkektir. Katılımcıların yaşlarına göre dağılımları sırasıyla 26-30 yaş (%35.1), 36 yaş ve üzeri (%25.1), 20-25 yaş (%24.6) ve 31-35 yaş (%15.2) olarak belirlenmiştir. Kıdeme bakıldığında öğretmenlerin %48.3'ü 1-5 yıl, %33.6'sı 11 yıl ve üzeri olup %18'i ise 6-10 yıl çalışma süresine sahip oldukları görülmüştür.

Araştırmanın nitel boyutunda amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme (Patton, 2001) kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Örneklem belirlenmesinde ölçüt olarak; okul öncesi öğretmeni olarak çalışıyor olmak, nicel araştırma boyutuna katılmış olmak ve görüşme sorularına yanıt vermeyi kabul etmek belirlenmiştir. Böylelikle araştırmanın nitel boyutunda 21 öğretmen yer almıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin 17'si kadın 4'ü erkektir; öğretmenlerin 1'i 20-25 yaş, 8'i 26-30, 7'si 31-35, 5'i 36-40 yaş aralığındadır. Öğretmenlerin çalışma yılına göre ise 4'ünün 5 yıldan az, 11'inin 6-10 yıl, 5'inin 11-15 yıl ve 1'inin 16-20 yıl, 2'sinin ise 21 yıldan fazla süre okul öncesi öğretmeni olarak çalıştığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak "Demografik Bilgi Formu" ve "Öğretmen ve Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeği" ve "Öğretmen Görüşme Formu" kullanılmıştır.

Demografik bilgi formu: Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, meslekteki kıdemi gibi bilgilerin öğrenilmesi amacı ile araştırmacı tarafından oluşturulan formdur.

Öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi (YANDE) ölçeği: Semerci (2007) tarafından geliştirilen ölçek, 20'si olumsuz ve 15'i olumlu olmak üzere 35 maddeden oluşmuştur. Maddeler 5'li likert tipinde (1-Hiç katılmıyorum, 5-Tamamen katılıyorum) derecelendirmelidir. Ölçekteki 35 madde yansıtıcı düşünmeyi temel alan yedi temadan oluşmaktadır. Bu temalar; "sürekli ve amaçlı düşünme", "açık fikirlilik", "sorgulayıcı ve etkili öğretim", "öğretim sorumluluğu ve bilimsellik", "araştırmacı", "öngörülü ve içten olma", "mesleğe bakış"tır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha değeri 0.90'dır (Semerci, 2007).

Öğretmen görüşme formu: Form okul öncesi öğretmenlerinde bulunması gereken yansıtıcı düşünme becerilerine ve bu becerilerin kullanımına ilişkin görüşlerinin derinlemesine öğrenilebilmesi için hazırlanmış araştırmacı tarafından geliştirilen sorulardan oluşmaktadır. Görüşme soruları üç okul öncesi eğitimi alan uzmanına gönderilmiş ve alan uzmanlarından gelen dönütler sonrasında düzenlenmiştir. Araştırmaya başlamadan önce ise araştırma dışından üç öğretmen ile pilot uygulama yapılarak sorulara son hali verilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda veri toplamak için kullanılan "Öğretmen Görüşme Formu"nda katılımcıların yanıtları herhangi bir değişiklik yapılmadan yazıya aktarılmıştır. Yazıya dökülerek çözümlemesi yapılmış olan görüşme formları katılımcıların onayına sunulmuş ve kendi yanıtları olduğuna ilişkin onay alınmıştır. Tüm görüşme formları gerekli durumlarda incelenmeye hazır olması için dosyalanarak saklanmış böylelikle nitel verilere yönelik olarak aktarılabilirlik, inandırıcılık ve teyit edilebilirliğin sağlanması hedeflenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın nicel boyutunda veriler ölçek maddelerinin çevrimiçi forma aktarılmasıyla toplanmıştır. Formun sonunda öğretmenlere konu ile ilgili detaylı bilgi edebilmek adına olası bir görüşme yapılırsa katılmak isteyip istemedikleri sorularak ve görüşmeye katılmak isteyen 21 öğretmen belirlenmiştir. Görüşme araştırmacı tarafından yüz yüze gerçekleştirilmiş ve her bir öğretmen ile yapılan görüşme ortalama 20-30 dakika sürmüştür. Araştırmanın nitel boyutunda her bir öğretmene Ö1, Ö2,Ö3… şeklinde numaralar verilmiştir. Araştırmaya katılım gönüllülük ilkesine dayalı olup Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Başkanlığından 27.12.2022 tarih ve 245515 sayı ile gerekli **etik izin** alınmıştır.

Veri Analizi

Araştırmanın nicel veri analizi, SPSS 22 programı kullanılarak yapılmıştır. İlk olarak veri kontrolü yapılmış olup hatalı ya da eksik veriye rastlanmamıştır. Her bir ölçek puanına ilişkin uç değer z standart puan dönüşümü yapılarak incelenmiştir ve z standart değerleri ±3.29 aralığı dışında olanlar uç değerdir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Mesleğe bakış alt boyutunda 8 katılımcı veri analizinden çıkarılmıştır. Ölçek puanların normalliğinde çarpıklık ve basıklık değerleri kullanılmıştır. Çarpıklık ile basıklık değerleri ±2 aralığında ise veri dağılımı normaldir (George & Mallery, 2010). Demografik değişkenlere göre frekans ve yüzde dağılımı ile yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği puanlarına ilişkin betimsel istatistikler elde edilmiştir. Veri analizinde gruplara göre yansıtıcı düşünce puanlarının karşılaştırılmada Mann-Whitney U analiz yöntemi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi kullanılmıştır. ANOVA için

istatiksel olarak fark çıkan gruplarda farkın hangi gruplar arasında olduğu ise çoklu karşılaştırma testlerinden LSD yöntemi ile incelenmiştir. Yapılan istatiksel analizler p<.05 anlamlılık düzeyinde incelenmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunun analizinde içerik analizi yapılmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve görüşme kayıtlarının dökümleri yapılmıştır. İçerik analizinde bir alan uzmanı ile önce kodlar belirlenmiş sonra kodlayıcı güvenirliği hesaplanmıştır. Kodlayıcı güvenirliği .89 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre kodlayıcılar arası güvenirliğin .80'nin üzerinde olması gerekmektedir.

Bulgular

Yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği ile alt boyutlarına ilişkin elde edilen puanlara göre betimsel istatistikler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek Puanları	En Küçük	En Büyük	Ort	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Yansıtıcı Düşünme	126	171	154,26	9,17	-0,303	-0,093
Sürekli ve Amaçlı Düşünme	22	35	30,23	2,88	-0,447	-0,177
Açık Fikirlilik	21	30	28,38	2,00	-1,327	1,273
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	19	25	23,61	1,60	-1,165	0,734
Öğretim Sorumluluğu	18	25	22,27	1,82	-0,223	-0,575
Araştırmacı	20	30	26,64	2,22	-0,263	-0,481
Öngörülü ve İçten Olma	12	20	17,24	1,89	-0,259	-0,366
Mesleğe Bakış	3	9	5,89	0,94	0,334	1,916

Yansıtıcı düşünme eğilimi toplam ölçek puanı 126-171 arasında olup ortalaması 154.26 olarak elde edilmiştir. Alt boyutlarda ortalaması en yüksek olan boyut "sürekli ve amaçlı düşünme" (30.23), en düşük olan ise "mesleğe bakış" (5.89) olarak bulunmuştur. Puanların normalliği hakkında bilgi veren istatistikler olan çarpıklık ve basıklık değerleri ise ±2 aralığında elde edildiği için yansıtıcı düşünme eğilimi toplam puanları ile alt boyutlara ilişkin puan dağılımları normaldir.

Cinsiyete göre yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği toplam puanı ile bu ölçekteki alt boyutlara ilişkin ölçek puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı Mann-Whitney U

analizi ile incelenmiştir. Bu yöntem bağımsız gruplar t testi analiz yöntemi yerine kullanılan ve parametrik olmayan bir yöntemdir. İki farklı gruptaki aynı ölçümlerin sıra farklarının karşılaştırılmasında kullanılır. Bağımsız örneklem t testi analiz yöntemi için gerekli olan normallik ve veri sayısının yeterli (N>30) sayıda olması varsayımlarının sağlanmadığı durumlarda kullanılır. Erkek okul öncesi öğretmenlerinde veri sayısı az olduğu için Mann-Whitney U analiz yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 2

Cinsiyet ve Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Puanları Arasındaki İlişki

Ölçek Puanları	Cinsiyet	N	Ortalama	Ss	Sıra Ort.	MWU	Z	p
Yansıtıcı Düşünme	Kadın	200	154,03	9,27	104,34	767,5	-1,688	0,091
	Erkek	11	158,36	5,90	136,23			
Sürekli ve Amaçlı Düşünme	Kadın	200	30,17	2,91	104,62	824	-1,409	0,159
	Erkek	11	31,36	1,86	131,09			
Açık Fikirlilik	Kadın	200	28,32	2,03	104,09	717	-2,036	**0,042***
	Erkek	11	29,45	1,04	140,82			
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	Kadın	200	23,56	1,62	103,97	694	-2,155	**0,031***
	Erkek	11	24,55	0,82	142,91			
Öğretim Sorumluluğu	Kadın	200	22,26	1,83	105,83	1065	-0,18	0,857
	Erkek	11	22,36	1,80	109,18			
Araştırmacı	Kadın	200	26,62	2,22	105,41	982	-0,604	0,546
	Erkek	11	27,09	2,30	116,73			
Öngörülü ve İçten Olma	Kadın	200	17,22	1,91	105,32	964,5	-0,697	0,486
	Erkek	11	17,64	1,50	118,32			
Mesleğe Bakış	Kadın	200	5,89	0,96	105,69	1037	-0,367	0,714
	Erkek	11	5,91	0,30	111,73			

MWU:Mann-Whitney-U

****p<.05***

Tablo 2'ye göre cinsiyete göre katılımcıların "açık fikirlilik" (MWU=717, Z=-2.036, p<.05) ve "sorgulayıcı/etkili öğretim" (MWU=694 Z=-2.155, p<.05) puan ortalamaları arasında istatiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir. Her iki alt boyut için de erkeklerin ortalaması kadınlara göre daha yüksektir. Yani erkekler kadınlara göre hem daha açık fikirlidir hem de sorgulayıcı etkili öğretim düzeyi daha yüksektir. Cinsiyete göre katılımcıların "yansıtıcı düşünce", "sürekli/amaçlı düşünme", "öğretim

sorumluluğu", "araştırmacı", "öngörülü/içten olma" ve "mesleğe bakış" alt boyutları arasında istatiksel olarak anlamlı fark yoktur (p>.05).

Yaşa göre yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği toplam puanı ile bu ölçekteki alt boyutlara ilişkin ölçek puanların karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analiz yöntemi (ANOVA) kullanılmıştır. Bu yöntem en az üç gruba ilişkin sürekli puan ortalamalarının karşılaştırılmasında kullanılan ve parametrik olan bir yöntemdir. Bu yöntemde gerekli varsayımlar puanların normal dağılması ve veri sayısının her bir grupta yeterli büyüklükte olması (N>30) gerekir.

Tablo 3

Yaş ve Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Puanları Arasındaki İlişki

Ölçek Puanları	Yaş	N	Ortalama	ss	F	P	LSD Fark
Yansıtıcı Düşünme	20-25	52	153,75	9,00	1,823	0,144	
	26-30	74	152,65	8,16			
	31-35	32	155,78	9,16			
	36 ve üzeri	53	156,08	10,39			
Sürekli ve Amaçlı Düşünme	20-25	52	30,35	2,96	0,683	0,564	
	26-30	74	29,85	2,70			
	31-35	32	30,41	2,99			
	36 ve üzeri	53	30,53	2,98			
Açık Fikirlilik	20-25	52	28,52	1,71	0,531	0,662	
	26-30	74	28,50	1,92			
	31-35	32	28,34	1,96			
	36 ve üzeri	53	28,09	2,40			
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	20-25	52	23,58	1,56	0,035	0,991	
	26-30	74	23,59	1,53			
	31-35	32	23,69	1,60			
	36 ve üzeri	53	23,62	1,78			
Öğretim Sorumluluğu	20-25	52	21,92	1,79	3,613	**0,014***	4 ile 1,2
	26-30	74	21,95	1,48			
	31-35	32	22,63	1,81			
	36 ve üzeri	53	22,83	2,14			

Araştırmacı	20-25	52	26,44	2,28	4,358	**0,005***	4 ile 1,2
	26-30	74	26,07	2,01			2 ile 3
	31-35	32	27,09	2,29			
	36 ve üzeri	53	27,38	2,21			
Öngörülü ve İçten Olma	20-25	52	17,10	2,17	3,232	**0,023***	4 ile 1,2
	26-30	74	16,85	1,82			
	31-35	32	17,34	1,68			
	36 ve üzeri	53	17,87	1,68			
Mesleğe Bakış	20-25	52	5,85	1,04	2,376	0,071	
	26-30	74	5,84	1,01			
	31-35	32	6,28	0,85			
	36 ve üzeri	53	5,75	0,73			

1:20-25;2:26-30;3:31-35;4:36 ve üzeri

****p<.05***

Tablo 3'e göre katılımcıların yaşlarına göre "öğretim sorumluluğu" ($F_{(3,212)}$=3.613, p<.05), "araştırmacı" ($F_{(3,212)}$=4.358, p<.05) ve "öngörülü/içten olma" ($F_{(3,212)}$=3.232, p<.05) alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları arasında istatiksel olarak anlamlı fark söz konusudur. Gruplar arasındaki fark LSD çoklu karşılaştırma yöntemi ile incelenmiştir. Buna göre 36 ve üzeri yaşındakiler ile 20-25 yaş ve 26-30 yaş aralığında olan katılımcılar arasında "öğretim sorumluluğu", "araştırmacı" ve "öngörülü/içten olma" ortalamaları arasında fark vardır (p<.05). 36 yaş ve üzerinde olan katılımcıların, 20-30 yaş aralığındaki katılımcılara göre "öğretim sorumluluğu", "araştırmacı" ve "öngörülü/içten olma" düzeyleri daha yüksektir. Ayrıca 26-30 yaş ve 31-35 yaş aralığındaki katılımcıların ölçeğin alt boyutlarından "araştırmacılık" puan ortalamaları arasında fark vardır (p<.05) ve 31-35 yaş aralığındaki katılımcıların daha iyi araştırmacıdır. Katılımcıların yaşlarına göre yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeğinin, "sürekli/amaçlı düşünme" ve "mesleğe bakış" alt boyutları arasında istatiksel olarak anlamlı fark yoktur (p>.05).

Kıdeme göre yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği toplam puanı ile bu ölçekteki alt boyutlara ilişkin puanların karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analiz yöntemi (ANOVA) kullanılmıştır.

Tablo 4

Kıdem ve Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Puanları Arasındaki İlişki

Ölçek Puanları	Kıdem	N	Ortalama	ss	F	P	LSD Fark
Yansıtıcı Düşünme	1-5 yıl	102	153,09	8,74	2,766	0,065	
	6-10 yıl	38	153,55	8,35			
	11 yıl ve üzeri	71	156,31	9,93			
Sürekli ve Amaçlı Düşünme	1-5 yıl	102	30,07	2,79	1,636	0,197	
	6-10 yıl	38	29,76	2,79			
	11 yıl ve üzeri	71	30,70	3,01			
Açık Fikirlilik	1-5 yıl	102	28,52	1,86	0,946	0,39	
	6-10 yıl	38	28,50	1,93			
	11 yıl ve üzeri	71	28,11	2,23			
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	1-5 yıl	102	23,59	1,52	0,306	0,736	
	6-10 yıl	38	23,47	1,81			
	11 yıl ve üzeri	71	23,72	1,61			
Öğretim Sorumluluğu	1-5 yıl	102	21,87	1,72	5,424	**0,005***	1 ile 3
	6-10 yıl	38	22,37	1,50			
	11 yıl ve üzeri	71	22,77	2,01			
Araştırmacı	1-5 yıl	102	26,25	2,12	5,727	**0,004***	3 ile 1,2
	6-10 yıl	38	26,39	2,34			
	11 yıl ve üzeri	71	27,35	2,16			
Öngörülü ve İçten Olma	1-5 yıl	102	16,91	1,99	4,414	**0,013***	1 ile 3
	6-10 yıl	38	17,16	1,78			
	11 yıl ve üzeri	71	17,76	1,69			
Mesleğe Bakış	1-5 yıl	102	5,88	1,02	0,002	0,998	
	6-10 yıl	38	5,89	1,16			
	11 yıl ve üzeri	71	5,89	0,67			

1:1-5 yıl;2:6-10 yıl;3:11 yıl ve üzeri

****p<.05***

Tablo 4'e göre katılımcıların kıdemlerine göre yansıtıcı düşünce eğilimi ölçeğinin "öğretim sorumluluğu" ($F_{(2,212)}$=5.424, p<.05), "araştırmacı" ($F_{(3,212)}$=5.727, p<.05) ve "öngörülü/içten olma" ($F_{(3,212)}$=4.414, p<.05) alt boyutlarına ilişkin puan ortalamalarında istatiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir. 1-5 yıl kıdeme sahip katılımcılar

ile 11 yıl ve üzerinde yer alan katılımcılar arasında her üç alt boyut için de anlamlı farklılık söz konusudur ($p<.05$). 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip katılımcıların, 1-5 yıl kıdeme sahip olanlara göre "öğretim sorumluluğu", "araştırmacı" ve "öngörülü/içten olma" düzeyleri daha yüksektir. Ayrıca 6-10 yıl ile 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip katılımcıların "araştırmacı" puan ortalamaları arasında fark vardır ($p<.05$) ve 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan katılımcıların, 6-10 yıl kıdeme sahip olanlara göre "araştırmacı" alt boyutu daha yüksektir. Katılımcıların kıdemlerine göre "yansıtıcı düşünce", "sürekli/amaçlı düşünme" ve "mesleğe bakış" alt boyutları arasında istatiksel olarak anlamlı fark yoktur ($p>.05$).

Okul öncesi öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerine ilişkin hazırlanan görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri yanıtlara bakıldığında 21 katılımcıdan 13'ü yansıtıcı düşünme becerileri ile ilgili bilgi sahibi olduğunu, 8 katılımcı ise bu konuda bilgi sahibi olmadığını ifade etmiştir. Katılımcıların, tüm okul öncesi öğretmenlerinin sahip olması gereken ve kendilerinin öğretim sürecinde kullandıkları yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin görüşleri tema ve kodlar oluşturularak analiz edilmiştir. Tema ve kodların oluşturulmasında Semerci (2007) tarafından geliştirilen Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeğinde yer alan madde ve ifadeler temel alınmıştır. Katılımcıların, okul öncesi öğretmenlerinin sahip olması gereken yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin tema ve kodlar Tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 5

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Yansıtıcı Düşünme Becerileri

Tema	Kod	F
Sürekli ve Amaçlı Düşünme	Öz değerlendirme (4) Çocuk merkezlilik (7)	11
Açık Fikirlilik	Uygulamayla ilgili fikirlere açıklık (12) Çocuğu tanıma ve izleme (6) Kazanım ve göstergelere dikkat etme (2) Kalıba bağlı olmama (4)	24
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	Farklı materyal ve etkinlik (8) Eleştirel bakış açısı (4)	12
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	İletişim becerileri (4) Materyal seçimi (3)	7
Araştırmacılık	Gelişime açıklık (5) Objektif değerlendirme (3)	8

Öngörülü ve İçten Olma	İleri görüşlülük (6) Eleştirilerden faydalanma (4) Bilgi paylaşımı (4)	14
Mesleğe Bakış	Mesleği sevme (2)	2
Toplam		78

Tablo 5'de görüldüğü üzere görüşmeye katılan öğretmenlerin tüm okul öncesi öğretmenlerinde olması gereken yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin görüşlerinde "açık fikirlilik" teması 24 kez dile getirilmiştir. "Öngörülü ve içten olma" (14) teması ikinci sırada yer almaktadır. Bunu "sorgulayıcı ve etkili öğretim" (12), "sürekli ve amaçlı düşünme" (11), "araştırmacılık" (8), "öğretim sorumluluğu ve bilimsellik" (7), "mesleğe bakış" (2) temaları izlemiştir.

Katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

"Bir kalıba bağlı kalmadan ilerleyebilmelidir. Değişime açık olabilmelidirler. Sorumluluklarına bağlı kalabilmeli, öğrenciyi her açıdan gözlemleyip değerlendirebilmeliler" (Ö21)

"Doğru bence her zaman doğru değildir. Eğitimde bunun değişebileceğini düşünüyorum. Bu nedenle açık fikirli olmak, yenilenmek gerekirse değişebilmek gerekiyor." (Ö10)

"Okul öncesi öğretmenlerinin yeni fikirlere açık olması, her çocuğun gelişimini düzenli takip etmesi gerektiğini düşünüyorum. Mesleği sevmek de önemli" (Ö9)

"Okul öncesi öğretmenleri farklı yöntem ve tekniklere açık, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, süreci değerlendirebilme niteliğine sahip olmalıdır. Ayrıca çocuğun gelişim alanlarından kendini sorumlu tutup pay çıkarabilen, bireyselleştirilmiş plan uygulayabilen kişi özelliğine sahip olmalıdır." (Ö17)

"Kendini değerlendirme, ileriye yönelik geliştirme, değişime açık olma, alternatif durumlar üretme" (Ö4)

Katılımcıların kendilerinin öğretim sürecinde kullandıkları yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin görüşleri Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendi Öğretim Sürecinde Kullandıkları Yansıtıcı Düşünme Becerileri

Tema	Kod	F
Sürekli ve Amaçlı Düşünme	Öz değerlendirme (2) Çocuk merkezlilik (2) Sınıfta tartışmaya yer verme (1) Meslektaşlara yardımcı olma (3)	8
Açık Fikirlilik	Kazanım ve göstergelere dikkat etme (2) Kalıba bağlı olmama (8) Çocukların bireysel gereksinimlerini dikkate alma (5)	15
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	Yenilikleri takip etme (4) Eleştirel bakış (3) İşbirliğine açıklık (3)	10
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	İletişim becerileri (4) Materyal seçimi (3) Öğretimi yapılandırabilme (3)	10
Araştırmacılık	Öz eleştiri yapabilme (4) Kendini geliştirme (4) Araştırmacı olma (5)	13
Öngörülü ve İçten Olma	Eleştiriye açıklık (2) Bilgi paylaşımı (6) Geleceğe yönelik bakış kazandırma (3)	11
Mesleğe Bakış	Mesleği sevme (3)	3
Toplam		70

Tablo 6'da görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenleri öğretim sürecinde kullandıkları yansıtıcı düşünme becerilerinde ilk sırada "açık fikirlilik" (15) teması yer almıştır, ikinci sırada "araştırmacılık" (13) teması ifade edilmiştir. Sırasıyla " öngörülü ve içten olma" (11), "sorgulayıcı ve etkili öğretim (10), "öğretim sorumluluğu ve bilimsellik"(10), "sürekli ve amaçlı düşünme" (8) ve "mesleğe bakış" (3) temaları katılımcılar tarafından ifade edilen becerilerdir.

Katılımcıların bu konudaki görülerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

"Güncel çocuk dergilerini takip ediyorum bence bu bile bir okul öncesi öğretmeninin kendisini yenilemesi ve geliştirmesi için önemli. Çoğunluğuna sahip olduğumu düşünüyorum. İnsanların beni eleştirmesine fırsat versem daha iyi olacak ama ben kendimde gördüğüm şeyleri hep kendim elleştirdiğim için biraz sıkıntı olabiliyor." (Ö5)

"Her öğrencimin bireysel olarak farklı olduğunu bilir ve gelişimlerinden kendime bir sorumluluk yüklerim." (Ö20)

"Sınıfta çocuklarla yaptığımız etkinliklerde değerlendirme kısmında öz değerlendirme kısmında etkinliği inceledikten sonra neler yapabilirim, eksik kısımlar nelerdir diye değerlendirdikten sonra diğer etkinliğe daha fazla odaklanırım. Ne öğrendim? Uygulama işe yaradı mı? Neden işe yaradı? Neden işe yaramadı? Başka ne yapılabilir? diye sorarım kendime" (Ö2)

"İleri görüşlü olmada iyi olduğumu düşünüyorum. Bu anlamda farklı yayınları, siteleri gezip farklı ülkelerde nasıl ne ile yapılıyor diye bakıyorum. Geride kaldığımız nokta ne? İleriye dönük ne yapılabilir veya gelecekte neler olabilir sorularının cevaplarını etkinliklere yerleştiriyorum." (Ö18)

"Sınıf içindeki yöntemleri ve materyal öğrenme sürecini değerlendirip verimlilik konusunda öz eleştiri yapıp öz denetim sağlamak daha mümkün oluyor. Öğrencilerimizin fikirlerine açığım. Onların istediği şekilde bazen yöntemimi değiştirebiliyorum." (Ö17)

"Meslek hayatımda açık fikirliyimdir. Bir konu hakkında karar verirken üstlerimin ya da çalışan öğretmenlerin fikrini kesinlikle sorarım. Tek başıma karar verdim oldu diye bir şey yok." (Ö16)

"Birinci dönem materyalleri çocuklar tanıdığı için ikinci dönem yenilere ihtiyaç duyduk çocukların ilgilerini tekrar çekebilmek için. Onların ihtiyaçlarına ilgilerine yönelik materyaller aldık." (Ö11)

"Çocuğun dikkatini çekebilmek adına farklı materyaller kullanmaya onda merak duygusu uyandırmaya çalışırım. Çocukların gelişim dönemlerine ve bireysel farklılıklarına uygun etkinlikler ve materyaller seçmeye çalışırım." (Ö9)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada elde edilen nicel verilerin analizinde okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimine ilişkin puanın yüksek olduğu, ölçeğin alt boyutlarından alınan puanların yaş, cinsiyet ve kıdeme göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Nitel verilerin analizi sonucunda ise katılımcılar, okul öncesi öğretmenlerinde bulunması gereken ve kendilerinin sahip olduğu yansıtıcı düşünme becerilerinde en fazla açık fikirlilik temasını dile getirmişlerdir.

Araştırmanın nicel bulgularına göre yansıtıcı düşünme eğilimi toplam ölçek puanının oldukça yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Tunç ve Kıncal

(2021) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuca okul öncesi öğretmeni yetiştirme programının özelliğinin ve çocukların gelişiminin çok hızlı olduğu için okul öncesi öğretmenlerinin diğer branşlara göre değişime ve gelişime daha fazla açık olmasının sebep olduğu düşünülebilir.

Bu çalışmada ölçeğin alt boyutlarında ortalaması en yüksek olan boyut "sürekli ve amaçlı düşünme" en düşük olan ise "mesleğe bakış" olarak bulunmuştur. Kaf Hasırcı ve Sadık (2011)' de sınıf öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada benzer şekilde yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeğinin alt boyutlarından en yüksek ortalamanın "sürekli ve amaçlı düşünme" iken en düşük ortalaması olan alt boyutun ise "mesleğe bakış" olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Tümkaya ve Hurioğlu (2013) yaptıkları çalışmada aynı şekilde en yüksek puan ortalaması "sürekli ve amaçlı düşünme" ve en düşük olan "mesleğe bakış" olarak bulmuşlardır. Tunç ve Kıncal (2021)'in okul öncesi öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada, ölçeğin alt boyutlarından en yüksek puan ortalamasının "açık fikirlilik", en düşük puan ortalamasının ise "sürekli ve amaçlı düşünme" alt boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsiyete göre katılımcıların "açık fikirlilik" ve "sorgulayıcı/etkili öğretim" puan ortalamaları arasında istatiksel olarak anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her iki alt boyut için de erkeklerin puan ortalaması kadınlara göre daha yüksektir. Yani erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre hem daha açık fikirlidir hem de sorgulayıcı ve etkili öğretim düzeyi daha yüksektir. Cinsiyete göre yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeğinin diğer alt boyutlarında ise istatiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Alan yazına bakıldığında Erol ve diğerleri (2019) tarafından yapılan çalışmada yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeğinin "sorgulayıcı/etkili öğretim" ve "mesleğe bakış" alt boyutlarında erkek öğretmenler lehine anlamlı sonuç elde edilmiştir.

Tümkaya ve Hurioğlu (2013) yaptıkları çalışmada öğretim elemanlarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinde cinsiyete göre bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde İnönü (2006), Karadağ (2010), Şahin (2011), Ergüven (2011) yaptıkları çalışmada cinsiyetin yansıtıcı öğretmen özellikleri üzerinde etkili bir değişken olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Kadın öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılan çalışmalarda oldukça fazladır. Duban ve Yanpar Yelken (2010); Aydın ve Çelik (2013), Aslan (2009), Kaf Hasırcı ve Sadık (2011) tarafından yapılan çalışmalarda farklı branşlardaki kadın öğretmenler ve öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin erkek öğretmen ve öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Özdemir ve Oruç (2020) yaptıkları çalışmada ölçeğin "açık fikirlilik", "sorgulayıcı ve etkili öğretim" ve "öğretim sorumluluğu ve bilimsellik", "araştırmacı" alt boyutlarında kadınlar lehine

anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada ise erkek okul öncesi öğretmenlerinin ölçeğin "açık fikirlilik" ve "sorgulayıcı/etkili öğretim" ortalama puanlarının yüksek olmasının örneklemin özelliklerinden kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

Yaş değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları puanlara bakıldığında "öğretim sorumluluğu", "araştırmacılık" ve "öngörülü/içten olma" alt boyutları arasında farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın kaynağına bakıldığında 36 yaş ve üzerindeki olan öğretmenlerin 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlere göre "öğretim sorumluluğunun" daha yüksek olduğu ve daha fazla "araştırmacı" oldukları ve "öngörülü/içten olma" düzeylerinin de daha yüksek olduğu görülmüştür. Yine araştırmanın bulgularına göre 31-35 yaş arasındaki öğretmenlerin 26-30 yaş arasındaki öğretmenlere göre daha fazla "araştırmacı"lık becerisine sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Ölçeğin diğer alt boyutlarında yaşa göre anlamlı bir farklılık söz konusu değildir. Yaş aslında mesleki tecrübeyle yakından bağlantılı bir değişkendir. Yansıtıcı düşünme becerisinin gelişiminde yaşla birlikte artan deneyimin etkisinin olduğu söylenebilir. Demiralp ve Kazu (2012) yaptıkları çalışmada kıdemi fazla olan öğretmenlerin 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden yansıtıcı düşünme becerisinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Karadağ (2010), 11–15 yıllık mesleki kıdemi olan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Tümkaya ve Hurioğlu (2013) yaptıkları çalışmada, kıdemi fazla olan öğretmenlerin, az olanlara göre daha fazla yansıtıcı düşünme becerisine sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin artmasıyla birlikte yansıtıcı düşünme becerisi eğilimlerinin de yükseldiğinin göstergesidir. Williams ve Grudnoff (2011) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin profesyonel gelişimi için yansıtma gibi stratejilere maruz kalmanın etkilerinin, kısa vadeden çok uzun vadede kendini gösterdiğini ortaya koymuştur. Pek çok çalışmada araştırmanın bulgusunun destekleyecek bulgular elde edilmiştir. Çünkü üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi bir süreçtir ve bu becerilerin kazanımı için düzenli ve planlı eğitim çalışmalarının ve tecrübenin önemli olduğu bilinmektedir (Daniel ve Auriac, 2011; Sternberg, 1987).

Araştırmada yer alan okul öncesi öğretmenlerinin görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri yanıtların analizinde çoğunluğunun yansıtıcı düşünmeye ilişkin bilgisinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın katılımcıları tüm okul öncesi öğretmenlerinde bulunması gereken ve kendilerinin öğretim sürecinde kullandıkları yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin olarak ise en fazla "açık fikirlilik" temasını dile getirmişlerdir. Bu temaya ait kodlara bakıldığında ise en fazla dile getirilen ifadelerin kalıba bağlı olmama, çocukların gelişimini ve bireysel özelliklerini takip etme olduğu görülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığı

(MEB) tarafından okul öncesi öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlara ilişkin özel alan yeterlikleri belirlemiştir. Bu özel alan yeterlikleri arasında gelişim alanları da yer almaktadır (MEB, 2017). Okul öncesi eğitimde çocukların gelişimlerini takip etme hem oldukça önemli mesleki sorumluluk hem de yansıtıcı düşünme becerisidir.

Öğretmenler, kendilerinin öğretim sürecinde kullandıkları yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin ikinci sırada araştırmacılık becerisini ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin kodlar arasında kendini geliştirme ve araştırmacı olma yer almaktadır. MEB (2017) tarafından belirlenen özel alan yeterlikleri içerisinde mesleki gelişim de yer almaktadır.

Bu araştırma ve diğer araştırma sonuçlarından hareketle hizmet öncesinden başlayarak öğretmen adaylarına ve hizmet içi eğitimler aracılığı ile öğretmenlere yansıtıcı düşünme becerilerinin kazandırılabilmesi için çeşitli çalışmalar yapılması önem kazanmaktadır. Birçok ülkede öğretmen eğitimi standartlarını içeren belgelerde, yansıtmanın öğretimde gelişmenin anahtarı olarak görüldüğünü ortaya konulmuştur. Deneyimin işbirlikçi ve sistematik değerlendirmesini içeren, adaptasyona ve dönüştürücü eyleme yol açan bir süreç olarak tanımlanan yansıtıcı düşünce, öğretmen yetiştirmenin de temelinde yer almalı (Glasswell ve Ryan, 2017) ve tüm öğretmenler bu becerilere sahip olarak mesleğe başlamalıdır. Aynı zamanda yapılacak yeni çalışmalar ile yansıtıcı düşünme becerisine yönelik çeşitli yaklaşımların uygulanmasının etkililiği araştırılabilir.

Kaynakça

Aslan, G. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı dü*şünme eğ*ilimleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Yeditepe Üniversitesi. İstanbul.

Aydın, M. ve Çelik, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin bazı değişkenler acısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(II), 169-181. https://doi.org/10.9779/PUJE611

Bayrak, F. ve Usluel Koçak, Y. (2011). Ağ günlük uygulamasının yansıtıcı düşünme becerileri üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 40, 93-104.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Pegem Akademi.

Creswell, J. W., ve Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi.* (Çev. Edt. Y. Dede, S. B. Demir). Anı Yayıncılık.

Daniel, M. and Auriac, E. (2011). Philosophy, critical thinking and philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory, 43*(5), 415-435. https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00483.x

Demiralp, D. ve Kazu, H. (2012). İlköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirmedeki katkısına yönelik öğretmen görüşleri. *Pegem* Eğitim ve Öğretim Dergisi, 2(2), 29-38.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.* Heath & Co Publishers.

Duban, N., Yanpar Yelken T. (2010). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ilgili görüşleri. Ç. Ü. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*(2), 343-360.

Ergüven, S. (2011). Öğ*retmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Niğde Üniversitesi, Niğde.

Erol, M., Erol, A., Çalışır, S. ve Bozan, M. (2019). Öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Temel Eğitim, 1*(2), 20-29.

Galea, S. (2010). Reflecting reflective practice. *Educational Philosophy and Theory, 44*(3), 245-258. https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00652.x

Gedik, H., Akhan, N. E. ve Kılıçoğlu, G. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri. *Mediterranean Journal of Humanities 4*(2), 113-130. DOI: 10.13114/MJH.201428432

George, D., and Mallery, P. (2010). *SPSS for windows step by step: a simple guide and reference,* Pearson.

Glasswell, K. ve Ryan, J. (2017). reflective practice in teacher professional standards: reflection as mandatory practice. In R. Brandenburg, M. Jones, K. Glasswell, J. Ryan (Eds). S*elf-Study of Teaching and Teacher Education Practices.* (s 3-26). Springer.

İnönü, Y. (2006). *Tarih öğretmenlerinin yansıtıcı öğretmen özelliklerine sahiplik düzeyi Van örneği.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi. Van.

Kaf Hasırcı, Ö. ve Sadık, F. (2011). Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20(2), 195-210.

Karadağ, M. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği).* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi. Adana.

Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching & Teacher Education, 21*(1), 699-715. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.007

Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge University Press.

Miles, B. M. and Huberman, A. M.(1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book.* SAGE.

Milli Eğitim Bakanlığı MEB (2017). *Okul* öncesi öğretmeni özel alan yeterlikleri. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160307_5-YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_okul_Yncesi_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_8.pdf

Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiental learning theory and practice.* Routledge Falmer.

Norton, J. L. (1997). Locus of control and reflective thinking in preservice teacher. *Education, 117(*3), 401-408.

Opp-Beckman, L. and Klinghammer, S. J. (2006). Shaping the way we teach English: Successful practices around the world. Office of English Language Programs. https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/introduction.pdf

Özdemir, F. ve Oruç, Ş. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Eurasian Education and Culture, 5*(11), 2186-2223. DOI: 10.13140/RG.2.2.11099.18728

Patton, M. Q. (2001). *Qualitative evaluation and research methods (3rd ed.).* Thousand Oaks, Sage Publications.

Rodgers, C. (2002). Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record, 104*(4), 842-866. DOI: 10.1111/1467-9620.00181

Savran Gencer, A. (2008). *Professional development of preservice biology teachers through reflective thinking.* [Unpublished doctoral dissertation]. METU University, Ankara.

Schön, D. (1983). *Reflective practitioner- how professionals think* ın *action*. Basic Books.

Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi (YANDE) ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 7*(3), 1351-1377.

Sternberg, R. J. (1987). Teaching critical thinking: eight easy ways to fail before you begin. *PhiDelta Kappan*, *68*(6), 456-459.

Şahin, A. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(37), 108-119.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics.* Pearson.

Thorpe, K. (2004). Reflective learning journals: from concept to practice. *Reflective Practice. 5*(3), 327-343. https://doi.org/10.1080/1462394042000270655

Tok, Ş. (2008). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtmalarına etkisi. *Eğitim ve Bilim 33*(149), 104-118.

Tunç, Y ve Kıncal, R. Y. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science, 9*(113), 249-267. DOI: 10.29228/ASOS.48926

Tümkaya, S. ve Hurioğlu, L. (2013). Öğretim elemanlarının yansıtıcı düşünme eğilimleri. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22(1), 243-256.

Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme.* Pegem A Yayıncılık.

Ünver, G. (2021). Yansıtıcı düşünme. İçinde Ö. Demirel (Ed.) Eğitimde *Yeni Yönelimler* (9. Baskı) (s 139-149). Pegem A Yayıncılık.

Williams, R. and Grudnoff, L. (2011). Making sense of reflection: A comparison of beginning and experienced teachers' perceptions of reflection for practice. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives, 12*(3), 281–291. https://doi.org/10.1080/14623943.2011.571861

Wilson J. ve Jan, L. W (1993). *Thinking for themselves; developing strategies for reflecitive thinking.* Eleanor Curtain Publishing.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayınevi.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 53 ● Yaz/2024 ● Sayı: 243, (1549- 1586)

Okul Öncesi Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Çocuklara Kitap Okuma Sürecine Yönelik Farkındalıklarının Belirlenmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mübeccel Sara GÖNEN[1], Ayşegül ÖĞÜTCEN[2], Fikrinaz Damla AKBABA[3], Neslihan Nur ÇELİK[4]

1 Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, mgonen@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5190-1170.

2 YÖK 100/2000 Doktora Bursiyeri, Hacettepe Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, aysegulogutcen@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4985-9070.

3 Arş. Gör., Bayburt Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, akbaba.damla@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7871-7114.

4 YÖK 100/2000 Doktora Bursiyeri, Hacettepe Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, neslihannurcelik@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5799-9511.

Gönderilme Tarihi: 20.01.2023 Kabul Tarihi: 15.03.2023 DOI: 10.37669 milliegitim.1239719

Atıf: "Gönen, M. S., Öğütcen, A., Akbaba, F. D., ve Çelik, N. N. (2024). Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının çocuklara kitap okuma sürecine yönelik farkındalıklarının belirlenmesi. *Millî Eğitim, 53* (243), 1549-1586. DOI: 10.37669 milliegitim.1239719"

Öz

Araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kitap okuma sürecine yönelik farkındalıklarının incelenmesidir. Çalışma grubu 155 okul öncesi öğretmeni ve 71 okul öncesi öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma karma yöntem araştırmasıdır. Araştırmanın nicel boyutu tarama araştırması, nitel boyutu durum çalışmasıdır. Kitap okuma süreci farkındalık formundan elde edilen puanlar demografik özelliklere göre incelenmiştir. Nicel verilerin analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin kitap okuma süreci farkındalık formu puanlarının yaş, mesleki deneyim, çocuk edebiyatı dersi alıp almama durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer bulgu da öğretmen adaylarının kitap okuma süreci farkındalık formu puanlarının yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği yönündedir. Çalışmanın nitel boyutunda araştırmaya katılan öğretmen ve öğretmen adayları ile kitap okuma sürecine yönelik yapılan görüşmeler sonucunda yüksek düzeyde verimlilik, öğrenmeyi destekleme, çocuklara uygunluk temaları elde edilmiştir. Bunun yanında, öğretmenlerin çocuklara kitap okudukları ortamlar, kitap merkezi, ortam ve çocuğu destekleme, dikkat edilmesi gereken noktalar, uygulama odaklılık, çıktıları görme, tecrübe kazanma, ilgi ve imkân, öğretmen adaylarının çocuklara kitap okudukları ortamlar ve kitapların işlevselleştirilmesi temaları elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *okul öncesi, erken çocukluk, etkileşimli kitap okuma, kitap okuma süreci*

Determining the Awareness of Preschool Teachers and Teacher Candidates for the Process of Reading Books to Children

Abstract

The aim of the study is to examine the awareness of preschool teachers and teacher candidates about the book reading process. The sample consists of 155 preschool teachers and 71 teacher candidates. The study is designed with mixed method research. The quantitative dimension of the research is the screening model and the qualitative dimension is the case study. The scores of book reading process awareness form were analyzed according to demographic characteristics. As a result of the analysis of the quantitative data, the preschool teachers' book reading process awareness form scores did not differ significantly according to the variables of age, professional experience, and whether or not to take children's literature lessons. Another finding showed that the preschool teacher candidates' book reading process awareness form scores did not differ significantly according to age. In the qualitative dimension, detailed information about the book reading process of the teachers and teacher candidates was achieved from interviews with them. In the qualitative dimension of the study, as a result of the interviews with teachers and teacher candidate about the process of book reading, themes which are high level of efficiency, supporting learning, suitability for children, environments where teachers read books to children, book center, environment and supporting the child, points to be considered, practice-oriented, seeing outcomes, gaining experience, interest and opportunity, environments where teacher candidates read books to children and books operationalisation were obtained.

Keywords: *preschool, early childhood, interactive book reading, book reading process*

Giriş

Erken çocukluk dönemi bebeğin anne rahmine düştüğü zamandan itibaren 8 yılını kapsar (Şahin, 2017). Bu dönem büyüme ve gelişimin en hızlı olduğu dönemdir (Çimen Erdoğan ve Baran, 2003). Bu yüzden çocuğa ne kadar çok uyaran ve yaşantı sunulursa çocuğun zihni o kadar gelişir. Bu gelişim sürecindeki en önemli noktalardan biri de dil gelişimidir. Sosyokültürel yaklaşıma göre çocukların yalnızca zihin gelişimi değil grup içerisindeki iletişimi de önemlidir (Reynolds, Sinatra ve Jetton, 1996). Vygotsky'e göre öğrenme, çocuğun bir akranı veya bir yetişkin ile etkileşimi sonucunda oluşan sosyal deneyimi içselleştirdiği zaman meydana gelmektedir. Vygotsky'nin (1987) dediği gibi dil düşünmenin temelini oluşturmaktadır. Erken çocukluk döneminde olan bir çocuk okuma yazma becerisine sahip olmamakla beraber, erken okuryazarlık becerileri geliştirebilir. Erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi genellikle çocuk okul öncesi döneme başladığında yapılan aktiviteler ve etkinliklerle

hızlanmaktadır. Çocuğa bilgi aktarırken, öğretici-öğrenen etkileşimi vardır. Bu etkileşimde, Bruner dile oldukça önem vermiş ve dili bilişsel gelişim sürecinin anahtarı olarak ifade etmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan "Türkçe Etkinlikleri" okuma yazmaya hazırlık ve farkındalık açısından önemli bir yere sahiptir. Bu noktada, bu etkinliklere tüm çocukların katılımını sağlamak, çocukları desteklemek ve cesaretlendirmek çocukların gelişimine katkı sağlayabilmek için önemlidir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Bunun çocuklara etkili bir şekilde kazandırılabilmesinde, okul öncesi eğitim kurumlarında Türkçe etkinliklerinin uygulanması ve uygulayan öğretmenlerin tutumunun etkisi oldukça önemlidir. Bu etkinlikleri tasarlarken kullanılan çocuk edebiyatı ürünleri, okul öncesi dönemde birçok kavramı öğretirken, dilin çok yönlü gelişimini de desteklemektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çocukların gelişim, yaş, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun çocuk edebiyatı eserlerini tanımaları ve bu eserler hakkında bilgi sahibi olmaları önemli olmaktadır (Bus, Takacs ve Kegel, 2015). Temelinde çocuk ve çocukluğu barındıran çocuk edebiyatı eserlerinin, çocuğun ilgisine, algısına, dikkatine, hayal dünyasına, duygu ve düşüncelerine uygun olması oldukça önemlidir. Çocuklar okulda okumayı sevmeyi ve okumaktan zevk almayı öğrenmelidirler. Çocuklar için bu eğlenceli aktiviteye okul daha sistematik bir yapı kazandırmaktadır. Sınıfta okunan kitaplarla ilgili değerlendirmeler yapılmalı, çocuklar kitap hakkında konuşmaya teşvik edilmelidir. Bunların yanında kütüphaneler ve kitap merkezleri oluşturulurken, çocukların ilgilerine, yaş ve gelişim seviyelerine dikkat edilmelidir. Çocukların, günlük hayatta karşılaştıkları problemlere kitaplar aracılığıyla çözüm bulabilmesi sağlanabilmektedir (Şirin, 2000). Çocuk kitaplarının dili, karakterleri, resimlemeleri çocuğun yaş ve gelişim seviyesine uygun olmalıdır. Bu kitaplar, çocuğa okuma alışkanlığını kazandırırken içerik ve anlatım olarak çocuk gerçekliğine hitap etmelidir. Aynı zamanda, estetik yönden çocuğu geliştirmeli, çocuğa duyarlı bir biçimde yaklaşmalıdır (Sever, 2015). Erken çocukluk ve ilk çocukluğun başlarındaki çocuklara hitap eden resimli çocuk kitaplarının en büyük özelliği metinden çok resim ya da metin kadar resim içeriyor olmasıdır. Resimli kitaplar, çocuklara kitap sevgisini ilk aşılayan kitaplardır ve çocuğun ilk edebi ve estetik temellerini oluştururlar (Gönen, 2000). Bibliyoterapi gibi farklı uygulamalarla çocukların problem çözme gibi becerileri destekleyerek yaşama dair deneyim kazanmaları sağlanmaktadır (Ülker Erdem ve Gönen, 2019).

Çocuk edebiyatı, çocuklar için eğlendirici, bilgi verici ve eğitimin bir parçası olan araç olarak görülmektedir. Yetişkinler çocuklara, doğru davranış ve değer yargılarını aşılayan çocuk kitaplarını seçmek isterler. Bunun için de günlük hayatta rastlanabilecek olayları, toplumsal değerleri, çatışmalı durumlarda ne tür çözüm bulunması

gerektiğini aktaran çocuk kitaplarından faydalanabilirler. Kitaplar kültürel değerleri, ahlaki normları ve insan ilişkilerini gelecek nesillere aktarmanın önemli yollarından biri olarak kabul edilmektedir (Bus, Van Ijzendoorn ve Pellegrini, 1995). Böylece çocuk, kendi dışındaki dünyadan haberdar olmakta, birçok konu ve olayla karşılaşmakta, bu konu ve olayların üzerinde düşünmekte, çatışmalara çeşitli çözüm yolları bulma imkânı bulmaktadır (Şirin, 2000).

Kitap okuma sürelerine odaklanıldığında Sénéchal ve arkadaşlarının 1998 yılında yaptığı çalışma çocukların kitap okuma süresi ve sıklığı ile çocukların okuma-yazmaya hazırlık becerilerinin ilişkili olmadığını göstermektedir. Bu çalışma bize çocuklarla kitap okuyan yetişkinlerin kitap hakkında nadiren konuştuklarını ve kitap içerisindeki öğelerin nadiren üzerinde durulduğunu göstermektedir ve bu çıkarımı kanıtlayan başka araştırmalar da bulunmaktadır (Evans, Williamson ve Pursoo, 2008; Justice, Pullen ve Pance, 2008).

Teknolojik gelişmelerle birlikte yalnızca basılı kitaplar aracılığı ile değil aynı zamanda elektronik kitaplar aracılığı ile de çocuk edebiyatı eserlerine erişmek mümkün olmaktadır. Dijital çağda dünyaya gelen günümüz çocukları, dijital kitaplara ilgi duymakta ve yapılan çalışmalarda elektronik ortamdaki kitapların çocukların ilgilerini hikâyeye çektiği ve onları hikâyeyi dinlemeye motive ettiğini göstermektedir (Smith, 2014). Bu bağlamda; çocuklar, çocuk edebiyatı eserlerinin pasif dinleyicisi olmamakta, hikâyeler aracılığı ile bilgiyi yapılandıran aktif bireyler olmaktadırlar (Beaty ve Pratt, 2003). Vygotsky'e göre öğrenme çocuğun bir akranı veya bir yetişkin ile etkileşimi sonucunda oluşan sosyal deneyimi içselleştirdiği zaman meydana gelmektedir. Bu durum çocuklar ile kitap okurken oluşan etkileşimin önemini ortaya çıkarmaktadır. Bu görüşten yola çıkarak okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının çocuklara kitap okuma sürecine yönelik farkındalıkları incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının çocuklara kitap okuma sürecine yönelik mevcut farkındalıklarını belirlemektir. Diğer amacı ise çocuklara kitap okumaya yönelik farkındalıklarını demografik özelliklere göre incelemektir.

Araştırma Problemi

Araştırmanın temel problemi; okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının çocuklara kitap okuma sürecine yönelik farkındalıkları nedir? Temel problem doğrultusunda oluşturulan alt problemler şu şekildedir;

Nicel boyut;

- Okul öncesi öğretmenlerinin kitap okuma süreci farkındalık formu puanları yaş, mesleki deneyim ve çocuk edebiyatı dersi alıp almama durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının kitap okuma süreci farkındalık formu puanları yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Nitel boyut;

- Okul öncesi öğretmenlerinin kitap okuma sürecine yönelik farkındalıkları nasıldır?
- Öğretmen adaylarının kitap okuma sürecine yönelik farkındalıkları nasıldır?

Yöntem

Çalışmada karma yöntem desenlerinden açımlayıcı desen kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları nicel araştırma yaklaşımı ile nitel araştırma yaklaşımının bir araya getirildiği araştırmalardır. Açımlayıcı desen nicel aşamayı açıklamak için nitel verilerin kullanıldığı desendir. Desene göre araştırma nicel ağırlıklı yürütülmektedir. Araştırmanın ilk aşamasında eğilimler ve ilişkiler, nicel olarak değerlendirilmekte ve 2. aşamaya geçilmektedir. Burada nitel aşama için, ilk aşamadaki katılımcılar içerisinden amaçlı nitel örneklem belirlenir ve nicel bulgulara göre nitel sorular oluşturulur. 3. aşamada nitel aşamada veriler toplanır ve analiz edilir. Son olarak elde edilen nitel sonuçların, hangi ölçü ve yollarla nicel sonuçları açıkladığı yorumlanmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2015: 89-91). Araştırmanın nicel boyutu, nicel araştırma yöntemlerinden tarama araştırmasıdır. Tarama araştırması konu, durum ya da olay hakkında bireylerin ilgilerinin yeteneklerinin, tutumlarının ya da görüşlerinin betimlenmesi için yürütülen araştırmadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017: 184). Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin çocuklara kitap okuma sürecine yönelik farkındalıkları tarama modeli ile araştırılmıştır. Nitel boyutu ise, nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasıdır. Durum çalışması bir ya da birçok duruma ilişkin ortam, kişiler, süreçler vb. etkenlerin bütüncül olarak derinlemesine araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel verilerin toplanmasında görüşme tekniği kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler pandemi dönemi nedeniyle yüz yüze ya da çevrimiçi görüşme şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Etik İzin: Bu araştırma için Bayburt Üniversitesi Üniversitesi Etik Kurulu'ndan (21/05/2020-2020/35) etik izni alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemi, içinde bulunulan pandemi süreci göz önünde bulundurularak kolay ulaşılabilir örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırmanın nicel çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim öğretim döneminde çeşitli illerden öğretmenlik yapan 155 okul öncesi öğretmeni ve 71 okul öncesi öğretmenliği 4. sınıf öğrencisi oluştururken; nitel çalışma grubunu 12 okul öncesi öğretmeni ve 5 okul öncesi öğretmenliği adayı oluşturmaktadır.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin 153'ü kadın, 2'si erkektir. Yaşa göre bakıldığında 109'unun 21-35 yaş arasında, 46'sının 36 ve üstü yaşta olduğu görülmüştür. Öğrenim durumuna göre 6'sının ön lisans mezunu olduğu, 136'sının lisans mezunu olduğu, 13'ünün yüksek lisans ve üstü mezunu olduğu görülmüştür. Mezun olunan bölüme göre 137'sinin okul öncesi öğretmenliği mezunu olduğu, 5'inin çocuk gelişimi ön lisans mezunu, 7'sinin çocuk gelişimi lisans mezunu olduğu görülürken; 3'ünün çocuk gelişimi ve okul öncesi öğretmenliği mezunu, 1'inin sosyal hizmetler, 1'inin özel eğitim, 1'inin sınıf öğretmenliği mezunu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki deneyime göre bakıldığında ise 1-5 yıl arasındaki mesleki deneyime sahip 64 öğretmen, 6-10 yıl arası mesleki deneyime sahip 38 öğretmen, 11-15 yıl arası mesleki deneyime sahip 33 öğretmen, 16 yıl ve üstü mesleki deneyime sahip 20 öğretmen olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin çocuk 144'ünün çocuk edebiyatı dersi aldığı, 11'inin ise almadığı, öğretmen adaylarının ise tamamının çocuk edebiyatı dersi aldığı görülmüştür.

Öğretmen adaylarının 66'sının kadın, 5'inin erkektir. Toplam 71 öğretmen adayının 40'ı 21-24 yaş arasında, 12'si 25-28 yaş arasında, 7'si 29-32 yaş arasında, 4'ü 33-36 yaş arasında olduğu, 3'ü 37-40 yaş arasında, 3'ü 41-44 yaş ve 2'si 45-48 yaş arasında olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Nicel verilerin elde edilmesinde okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının çocuklara kitap okuma sürecine yönelik farkındalıklarının belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan "Kitap okuma süreci farkındalık formu" kullanılmıştır. Maddelerin oluşturulmasında Dil ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP) (Akoğlu, 2016) ve Engaging Children with Print (Justice ve Sofka, 2013) kaynaklarından yararlanılmıştır. Madde havuzu oluşturulması sonrasında 3 alan uzmanından görüş alınmış, görüşler doğrultusunda form son halini almıştır. "Kitap okuma süreci farkındalık formu", öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çocuklara kitap okuma sürecinde dikkat ettiği kriterler hakkında bilgi edinmek amacıyla oluşturulmuştur. 35 maddeden oluşan

anket 5'li likert formunda hazırlanmış olup, cevaplar "hiçbir zaman, nadiren, bazen, sık sık, her zaman" seçeneklerinden oluşmaktadır. Formda "Rahat bir oturma düzeni sağlarım. Kitabı okumadan önce, kitabın konusuna benzer bir konudan bahsederim. Kitabı okumadan önce, çocuklardan kitabın adını tahmin etmesini isterim. Kitabın kapağındaki/ içerisindeki sembolleri (yayınevi logosu gibi) açıklarım. Kitapta yer alan seslerden birini seçer, seçtiğim ses ile ilgili çocuklarla farkındalık çalışması yaparım. Kitap okuma sırasında 5N1K sorularını (kim, ne, ne zaman, nerede, niçin) sorarım." gibi maddeler yer almaktadır. Okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenliği 4. sınıf öğrencileri, araştırmacılar tarafından oluşturulan formu çevrimiçi olarak cevaplamışlardır. Nitel verilerin elde edilmesinde ise yine araştırmacılar tarafından kitap okuma süreciyle ilgili soruları içeren "Kitap okuma sürecine ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme formu" kullanılmıştır. Formda yer alan maddelerin oluşturulmasında öncelikle madde havuzu oluşturulup okul öncesi alanında üç uzmana gönderilmiştir. Uzman görüşlerinin alınması sonrasında üç okul öncesi öğretmeni ile pilot görüşmeler yapılmış, görüşmeler doğrultusunda tekrar uzman görüşü alındıktan sonra son hali verilmiştir. Form; demografik bilgilerle ilgili sorular ile kitap okuma sürecine yönelik sorular olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. İkinci kısımda öğretmenler ve öğretmen adaylarına "Kitap okuma sürecinizi anlatır mısınız? Kitap okuma sonrası değerlendirme yapıyor musunuz? (Değerlendirme yapıyorsa) Kitap okumada değerlendirme sürecinizden bahseder misiniz? Neden böyle bir değerlendirme yöntemini tercih etmektesiniz?" gibi ortak sorular ile, görev yaptığı/staj yaptığı sınıfa göre "Sınıfınızda/staja gittiğiniz sınıfta kitap merkezi var mı?" gibi benzer sorular yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi iki boyuttan oluşmaktadır. İlk boyut olan nicel verilerinin analizinde, veri toplama süreci sonunda elde edilen veriler SPSS 23 programı ile analiz edilmiştir. Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının çocuklara kitap okuma sürecine yönelik farkındalıklarını belirlemek amacıyla yüzde, frekans analizi ve bağımsız örneklem t-Testi, tek yönlü ANOVA Testi analizleri yapılmıştır. Kitap okuma sürecine yönelik farkındalık formu puanlarının değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini analiz etmede yaş ve çocuk edebiyatı dersi alma durumu değişkenleri için bağımsız örneklem t-Testi; mesleki deneyim değişkeni için tek yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. Öğretmen adaylarından elde edilen verilerde yaş değişkeni için bağımsız örneklem t-Testi analizi yapılmıştır. "Kitap okuma süreci farkındalık formu"nun anket olmasından kaynaklı güvenirlik ve faktör analizleri yapılamamıştır.

İkinci boyut olan nitel veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Ses kayıtları bir araştırmacı tarafından deşifre edilmiş, diğer araştırmacılar tarafından kontrol edilmiştir. Görüşmeler 2 araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış; kod, kategori ve temalar

tümevarımsal olarak oluşturulmuştur. Kodlamaların karşılaştırılması sonrasında, kodlayıcılar arası güvenirliğin %87 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada Lincoln ve Guba'nın (1986) belirtmiş olduğu inandırıcılık, tutarlılık, aktarılabilirlik ve teyit edilebilirlik kavramları da göz önünde bulundurulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada yer alan katılımcılarla görüşmelerde gönüllülük esası temel alınmış, verilen bilgilerin bilimsel yayında kullanılacağı bilgisi verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bulguları ikiye ayrılmaktadır. İlk kısım okul öncesi öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına ait nicel bulgulardan oluşmaktadır. İkinci kısım ise okul öncesi öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına ait nitel bulgulardan oluşmaktadır. Nicel ve nitel bulgular da kendi içerisinde okul öncesi öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına ait bulgular olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Nicel Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin kitap okuma sürecine yönelik farkındalıklarına ait bulgular.

Tablo 1

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kitap Okumada Sınıfa ve Sürece Ait Tanımlayıcı Özelliklerinin Dağılımı

Değişkenler		N	%
Sınıfta Kitap Merkezi Var Mı?	Evet	150	96,80
	Hayır	5	3,20
Kitap Sayısı	0-33	58	37,40
	34-66	53	34,20
	67-99	10	6,50
	100-132	22	14,20
	133-165	6	3,90
	200 ve üstü	6	3,90
Diğer Sınıflarla Kitap Alışverişi Yapma Durumu	Evet	127	81,90
	Hayır	28	18,10
Çocukların Eve Kitap Getirip Götürme Durumu	Evet	90	58,10
	Hayır	65	41,90
Her Gün Çocuklara Kitap Okuma Durumu	Evet	126	81,30
	Hayır	29	18,70
Farklı Öykü Okuma Tekniklerini Kullanma Durumu	Evet	152	98,10
	Hayır	3	1,90

Tablo 1'e bakıldığında çalışma grubundaki 155 öğretmenin %96,80'inin sınıfında kitap merkezi olduğu, %3,20'sinin sınıfında kitap merkezi olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin sınıflarındaki kitap sayısına bakıldığında ise %37,40'ının sınıfında 0-33 arasında kitap olduğu, %34,20'sinin sınıfında 34-66 arasında kitap olduğu, %6,50'sinin sınıfında 67-99 arasında kitap olduğu, %14,20'sinin sınıfında 100-132 arasında kitap olduğu, %3,90'ının sınıfında 133-165 arasında kitap olduğu, %3,90'ının sınıfında 20 ve üstü kitap olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin %81,90'ının diğer sınıflarla kitap alışverişi yaptıkları, %18,10'unun diğer sınıflarla kitap alışverişi yapmadığı görülmüştür. Çocukların eve kitap getirip götürme durumuna bakıldığında %58,10'unun sınıfındaki çocukların eve kitap getirip götürdüğü, %41,90'ının getirip götürmediği sonucuna ulaşılırken; öğretmenlerin %81,30'unun çocuklara her gün kitap okuduğu, %18,70'inin okumadığı; öğretmenlerin %98,10'unun farklı öykü okuma tekniklerini kullandığı, %1,90'ının kullanmadığı görülmüştür.

Tablo 2

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kullandıkları Farklı Öykü Okuma Tekniklerinin Dağılımı

Kullanılan Farklı Öykü Okuma Teknikleri	**f**	**%**
Kukla ile anlatım	124	80
Kitaptaki görsel ögelere dikkat çekerek anlatım	119	76,77
Teknolojik araçlar kullanarak öykü anlatımı	109	70,32
Öykü kitabı ile düz anlatım	94	60,65
Kitaptaki yazılı ve görsel ögelere dikkat çekerek anlatım	92	59,35
Öykü kartı ile anlatım	85	54,84
Kitaptaki yazılı ögelere dikkat çekerek anlatım	41	26,45
Televizyon şeridi ile anlatım	12	7,74
Dramatizasyon ile anlatım	5	3,23
Müzik aletleri/uygulamaları ile anlatım	2	1,29
Diğer teknikler	2	1,29

Tablo 2'ye göre çalışma grubundaki okul öncesi öğretmenlerinin en çok kullandığı öykü okuma tekniği %80 ile kukla ile anlatım, %76,77 ile ikinci olarak kitaptaki görsel ögelere dikkat çekerek anlatım, %70,32 ile üçüncü olarak teknolojik araçlar kullanarak öykü anlatımıdır (projeksiyon, bilgisayar vb.). Öğretmenlerin kullandıkları diğer teknikler ise masal çubuğu/ipi ve resimli hikâye küpleri kullanarak anlatım yapmalarıdır.

Tablo 3

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında Bulunan Kitapların Türlere Göre Dağılımı

Sınıflarda Bulunan Kitap Türleri (öğretmen)	f	%
Resimli Öykü Kitabı	152	98,07
Masallar	122	78,71
Çocuk dergileri	96	61,94
Bilgi verici kitaplar (Ansiklopedi, Sözlük, Atlas, Yemek Kitapları)	59	38,06
Şiir/Tekerleme Kitabı	45	29,03
Tiyatro Eserleri	5	3,23
Hikâye kartları	1	0,65
Yemek kitapları	1	0,65
Oyun kitapları	1	0,65

Tablo 3'e çalışma grubundaki okul öncesi öğretmenlerinin sınıfında bulunan kitap türlerine bakıldığında en çok %97,42 ile resimli öykü kitabının bulunduğu, ikinci olarak %78,71 ile masal kitaplarının, üçüncü olarak da %61,94 ile çocuk dergilerinin bulunduğu görülmüştür.

Tablo 4

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Kitap Okuma Sürecine Yönelik Farkındalık Formu T-Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	21-35 (n=109)		36 ve üzeri (n=46)		t	p
	$\overline{X}$	ss	$\overline{X}$	ss		
Kitap Okuma Sürecine Yönelik Farkındalık Formu	140,87	13,77	139,32	14,86	0,53	0,79

Tablo 4'te yer alan t testi sonuçlarına göre öğretmenlerin kitap okuma sürecine yönelik farkındalık formu puanları 21-35 yaş ve 36 ve üstü için istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır ($t(153)=0,53$; $p>0,05$). Yaşa göre 21-35 yaş ($\overline{X}=140,87$) ve 36 ve üstü ($\overline{X}=139,32$) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 5

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine Göre Kitap Okuma Sürecine Yönelik Farkındalık Formu Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Bağımsız Değişken		Kareler Toplamı	sd	F	p
Kitap Okuma Sürecine Yönelik Farkındalık Formu	Gruplar arası	719,51	6	0,64	0,70
	Grup içi	27560,75	147		

Tablo 5'te öğretmenlerin kitap okuma sürecine yönelik farkındalık formu puanları için mesleki deneyime göre gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir (F(6, 147)=0,70; p>0,05). Mesleki deneyime göre 1-5 yıl ($\overline{X}$=141,81), 6-10 yıl, ($\overline{X}$=141,50), 11-15 yıl ($\overline{X}$=138,30), 16 yıl ve üstü mesleki deneyim ($\overline{X}$=137,35) ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 6

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Edebiyatı Dersi Alma Durumlarına Göre Kitap Okuma Sürecine Yönelik Farkındalık Formu T-Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Çocuk Edebiyatı Dersi Alan (n=141)		Çocuk Edebiyatı Dersi Almayan (n=13)		t	p
	$\overline{X}$	ss	$\overline{X}$	ss		
Kitap Okuma Sürecine Yönelik Farkındalık Formu	140,66	13,85	134,61	9,10	1,54	0,13

Tablo 6'da yer alan t testi sonuçlarına göre kitap okuma sürecine yönelik farkındalık formu puanları çocuk edebiyatı dersi alan ve almayan için istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır (t(152)=0,13; p>0,05). Çocuk edebiyatı dersi alan öğretmenlerin ortalamaları ($\overline{X}$=140,66) ile almayan öğretmenlerin ($\overline{X}$=134,61) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Sürecine Yönelik Farkındalıklarına Ait Bulgular

Tablo 7

Öğretmen Adaylarına Ait Betimsel Analiz Sonuçları

		f	%
Farklı öykü okuma tekniklerini kullanma	Evet	67	94,40
	Hayır	4	5,60

Tablo 7'ye göre çalışma grubundaki okul öncesi öğretmenlerinin %94,40'ının farklı öykü okuma tekniklerini kullandıkları, %5,60'ının kullanmadığı görülmüştür.

Tablo 8

Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Farklı Öykü Okuma Tekniklerinin Dağılımı

Kullanılan Farklı Öykü Okuma Teknikleri	f	%
Kukla ile anlatım	52	73,24
Öykü kartı ile anlatım	41	57,75
Kitaptaki görsel ögelere dikkat çekerek anlatım	41	57,75
Kitaptaki yazılı ve görsel ögelere dikkat çekerek anlatım	37	52,11
Teknolojik araçlar kullanarak öykü anlatımı	23	32,39
Öykü kitabı ile düz anlatım	22	30,99
Kitaptaki yazılı ögelere dikkat çekerek anlatım	14	19,72
Televizyon şeridi ile anlatım	8	11,27
Canlandırma	3	4,23

Tablo 8'e göre çalışma grubundaki okul öncesi öğretmeni adaylarının en çok kullandığı öykü okuma tekniğinin %73,24 ile kukla ile anlatım, ikinci olarak %57,75 ile öykü kartı ile anlatım ve kitaptaki görsel ögelere dikkat çekerek anlatım, üçüncü olarak %52,11 ile kitaptaki yazılı ve görsel ögelere dikkat çekerek anlatım olduğu görülmüştür.

Tablo 9

Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre Kitap Okuma Sürecine Yönelik Farkındalık Formu T-Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	21-24 yaş (n=40)		25 yaş ve üzeri (n=31)		t	p
	$\overline{X}$	ss	$\overline{X}$	ss		
Kitap Okuma Sürecine Yönelik Farkındalık Formu	144,60	14,54	145,45	13,41	-0,25	0,80

Tablo 9'da yer alan t testi sonuçlarına göre kitap okuma sürecine yönelik farkındalık formu puanları 21-24 yaş ve 25 ve üstü için istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır ($t(69)=0,80$; $p>0,05$). Yaşa göre 21-24 yaş ($\overline{X}=144,60$) ve 25 yaş ve üstü ($\overline{X}=145,45$) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Nitel Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin kitap okuma sürecine yönelik bulguları.

Tablo 10

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kitap okuma Sürecine İlişkin Veriler

Kullanılan Farklı Öykü Okuma Teknikleri	f	%
Kukla ile anlatım	52	73,24
Öykü kartı ile anlatım	41	57,75
Kitaptaki görsel ögelere dikkat çekerek anlatım	41	57,75
Kitaptaki yazılı ve görsel ögelere dikkat çekerek anlatım	37	52,11
Teknolojik araçlar kullanarak öykü anlatımı	23	32,39
Öykü kitabı ile düz anlatım	22	30,99
Kitaptaki yazılı ögelere dikkat çekerek anlatım	14	19,72
Televizyon şeridi ile anlatım	8	11,27
Canlandırma	3	4,23

12 öğretmen ile yapılan nitel görüşme sonucunda "Kitap okuma sürecinizi anlatır mısınız?" sorusuna yönelik aldığımız cevaplar ile ulaşmış olduğumuz tema "Yüksek düzeyde verimlilik" şeklindedir. Bu tema içerisinde en çok kod olandan en az kod olana doğru sıraladığımızda kategoriler; "Kitabın ayrıntılarına yönelik sorular", "Kullanılan teknikler", "Çocuğa yönelik", "Rutinler", "Kitap Okumaya Hazırlık",

"Oturma düzeni", "Materyal kullanımı" şeklindedir. Bu kategoriler içerisinde tek tek bakıldığı zaman öğretmenler tarafından en çok söylenilen ortak kod "Kitaptaki ayrıntıları içeren sorular sorma" ve sonrasında "Kitap seçme", "Yarım daire oturma", "Yazarını söyleme", "Kitapla ilgili tahmin ettirici sorular sorma", "Kapak hakkında soru sorma" , "Kelime hakkında düşünme/soru sorma", "Dikkat çekme (parmak oyunu/tekerleme/bilmece)" şeklindedir.

En çok elde edilen "Kitaptaki ayrıntıları içeren sorular sorma" koduna ilişkin örnek diyalog:

A: "Kitap okuma sürecinizi anlatır mısınız? Sınıfta kitap okuma sürecinizi."

Ö2: "Kitabı okurken bazen baştan sona aktif bir şekilde okuyup bitirip onla ilgili sorular soruyoruz. Bazen de kitabı okumaya devam ederken sorular soruyoruz. Yani sayfa sayfa ya da o sayfada gördüğümüz yeni bir kelime yeni bir şey varsa onla ilgili de sorular sorabiliyoruz ya da çocuklara başka neler olabilirdi gibi sorular sorabiliyoruz."

Görüşme yapılan 12 öğretmenin tamamı "Kitap okuma sonrası değerlendirme yapıyor musunuz?" sorusuna evet yanıtını vermiştir.

Tablo 11

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerlendirme Sürecine İlişkin Veriler

Tema	Kategoriler	Kodlar	f	Toplam
Öğrenmeyi Destekleme	Değerlendirme çeşitleri	Bütünleştirilmiş etkinlik yapma (Sanat ve drama etkinlikleri) (okuma sonrası) (Ö4, Ö9, Ö11)	4	16
		Hikaye tamamlatma (Ö1, Ö6, Ö11)	3	
		Canlandırma yapma (Ö7, Ö11, Ö9)	3	
		Soru-cevap tercih etme (Ö10, Ö11)	2	
		Kısa detaysız değerlendirme yapma (okuma sonrası) (Ö3)	1	
		Ürün ortaya koyma (Ö1)	1	
		Konuya yönelik sorular sorma (Ö5)	1	
		Farklı değerlendirme yöntemleri kullanma (Ö1)	1	
	Kitabın ayrıntılarına yönelik	Kitaptaki ayrıntıları içeren sorular sorma (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö12)	7	12
		Olay sıralamayla ilgili sorular sorma (Ö1)	1	
		Kitaba ait çıktıları değerlendirme (Ö9)	1	
		Çocuklara kitabı anlattırma (Ö12)	1	
		Çocuğun hikayedeki karakteri anlatması (Ö4)	1	
		Sorular doğrultusunda kitaba tekrar bakma (Ö7)	1	
	Çocuğa yönelik	Hayal gücünü destekleyici sorular sorma (Ö1, Ö4, Ö5, Ö6)	4	9
		İlgiyi belirlemek amacıyla sorular sorma (Ö2, Ö5)	2	
		Çocuğun dikkat düzeyine göre sorular sorma (okuma sonrası) (Ö8)	1	
		Çocukların sorularını cevaplama (Ö7)	1	
		Hayal ettikleri ile gerçek hikayeyi karşılaştırma (okuma sonrası) (Ö11)	1	

Görüldüğü gibi öğretmenlerin hepsi değerlendirme yapmakta, "Kitap okumada değerlendirme sürecinizden bahseder misiniz? sorusuna yönelik aldığımız cevaplar ile ulaşmış olduğumuz tema "Öğrenmeyi destekleme" şeklindedir. Bu tema içerisinde kodu en çok olandan en az olana doğru sıraladığımızda kategoriler şu şekildedir: "Değerlendirme çeşitleri", "Kitabın ayrıntılarına yönelik", "Çocuğa yönelik". Bu kategoriler içerisinde tek tek bakıldığı zaman öğretmenler tarafından en çok söylenilen ortak kod "Kitaptaki ayrıntıları içeren sorular sorma"dır ve ikinci en çok söylenilen kod "Hayal gücünü destekleyici sorular sorma" şeklindedir.

En çok elde edilen "Bütünleştirilmiş etkinlik yapma" koduna ilişkin örnek diyalog:

A: "Kitap değerlendirmesinde soru cevaptan başka kullandığınız bir yöntem var mı?"

Ö4: "Evet var. Çocuklarla çoğu zaman sanat etkinliği de yaparız. Ben zaten mutlaka bir kitap okuma etkinliği yaptıktan sonra çocuklarla onu mutlaka sanat etkinliğiyle de bütünleştiririm."

Tablo 12

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kullandıkları Değerlendirme Yönteminin Nedenine İlişkin Veriler

Tema	Kategoriler	Kodlar	f	Toplam
Çocuklara Uygunluk	Kitap okuma sürecinin çocuğa katkılarını gözlemlemek	Kitaba ait çıktıları değerlendirme amacıyla (Ö8, Ö9, Ö10, Ö12)	4	10
		Çocukların aktif katılımlarını sağlama (değerlendirme amacı) (Ö4, Ö5, Ö11)	3	
		Bilginin kalıcılığını sağlamak (Ö4, Ö8, Ö7)	3	
	Çocuğun gelişimini desteklemek	Dil gelişimini desteklemek (Ö6, Ö10)	2	5
		Hayal güçlerini geliştirmek (Ö6, Ö10)	1	
		Sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek (Ö6)	2	
	Çocukların özelliklerine dikkat etme	Çocukların ilgilerini göz önünde bulundurma amacıyla (Ö2, Ö10, Ö11)	3	5
		Çocukların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurma (Ö1)	1	
		Çocukların hareket ihtiyacına ve dikkat süresine uygun olduğunu düşünme (Ö3)	1	
	Kitap okuma sürecine destek olması	Kazanıma yönelik değerlendirme yöntemi belirlemek (Ö1)	1	2
		Dikkat çekmek (değerlendirme amacı) (Ö4)	1	

Öğretmenlerin uyguladıkları değerlendirme yöntemini uygulama sebeplerini öğrenmek için sormuş olduğumuz "Neden böyle bir değerlendirme yöntemini tercih etmektesin?" sorusuna yönelik aldığımız cevaplar ile ulaşmış olduğumuz tema "Çocuklara uygunluk" şeklindedir. Bu tema içerisinde en çok kod olandan en az kod olana doğru sıraladığımızda kategoriler şu şekildedir: "Kitap okuma sürecinin çocuğa katkılarını gözlemlemek", "Çocukların özelliklerine dikkat etme", "Çocuğun gelişimini desteklemek", "Kitap okuma sürecine destek olması". Bu kategoriler içerisinde tek tek bakıldığı zaman öğretmenler tarafından en çok söylenilen ortak kod "Kitaba ait çıktıları değerlendirme amacıyla" ve sonrasında "Çocukların aktif katılımını sağlama", "Bilginin kalıcılığını sağlamak", "Çocukların ilgilerini göz önünde bulundurma" şeklindedir.

En çok elde edilen "Kitaba ait çıktıları değerlendirme amacıyla" koduna ilişkin örnek diyalog:

A: "Neden böyle bir değerlendirme yöntemini tercih etmektesiniz?"

Ö12: "Çünkü kitapta bir şeyler verilmek istenen bir mesaj var ve bizim çocuklara anlatmak istediğimiz bir konu var ve bunun ben anlaşılır olmasını istiyorum. Kitabın ne derecede çocuklara etki ettiğini görmek adına sorular soruyorum."

Tablo 13

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklara Kitap Okudukları Ortamlar

Tema	Kodlar	f	**Toplam**
Öğretmenlerin çocuklara kitap okudukları ortamlar	Sınıfta (Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12)	9	26
	Kitap merkezinde (Ö4, Ö5, Ö6, Ö9)	4	
	Bahçede (Ö1, Ö3, Ö4, Ö10)	4	
	Uyku odasında (Ö1, Ö3)	2	
	Masal/Hayal odasında (Ö6, Ö12)	2	
	Okul kütüphanesinde (Ö8)	1	
	Mantar Evde (Ö8)	1	
	Evde Yaşam Atölyesinde (Ö8)	1	
	Ortak Alanda (Ö12)	1	
	Yemekhanede (Ö12)	1	

Öğretmenlerle sorulan "Çocuklara kitap okumayı nerede gerçekleştirmektesiniz?" sorusuna öğretmenler en çok sınıfta, ikinci olarak kitap merkezinde, üçüncü olarak da bahçede çocuklara kitap okuduklarını ifade etmişlerdir.

En çok elde edilen "Sınıfta" koduna ilişkin örnek diyalog:

A: "Peki çocuklara kitap okumayı nerede gerçekleştiriyorsunuz?"

Ö1: "Sınıfta kitap okuduk, bahçede kitap okuduk, sonra uyku öncesi rutinimizde uyku odasında kitap okuyoruz bu şekilde."

Tablo 14

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Kitap Merkezi Koşulları

Tema	Kategoriler	Kodlar	f	Toplam
Kitap Merkezi	Boyut ve Materyal	Kitaplık/Raf (Ö2, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11)	5	22
		Minderler (Ö6, Ö8, Ö9, Ö12)	4	
		Alanın dar olması (Ö7, Ö9, Ö10)	3	
		Sandalye/bank (Ö5, Ö8, Ö10)	3	
		Çocukların boyuna uygun kitaplık/raf (Ö4, Ö12)	2	
		Aydınlık/cam kenarında olması (Ö8)	1	
		Masa (Ö10)	1	
		Oturma alanı (Ö2)	1	
		Kutular (Ö7)	1	
		Kitap merkezini çok yönlü ve işlevsel kullanma (Ö1)	1	
	Kitaplara dair özellikler	Çok sayıda çocuk edebiyatı ürününe sahip olma (Ö1, Ö3)	2	6
		Farklı türde çocuk edebiyatı ürünlerine sahip olma (Ö1)	1	
		Kitapların rutin olarak değiştirilmesi (Ö2)	1	
		Çocukların düzeyine uygun olmayan kitaplar (Ö5)	1	
		Kısıtlı kaynaklar (Ö4)	1	
	Ses/Yoğunluk	Sınıfın sakin alanında (Ö6)	1	2
		Sesten uzak (Ö8)	1	

Öğretmenlere sorulan "Sınıfınızda kitap merkezi var mı?" sorusuna alınan cevaplar doğrultusunda 12 öğretmenin sınıfında da kitap merkezi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonrasında "Bu merkezin koşullarından bahseder misiniz?" sorusuna verdikleri cevapların kategori olarak sıralamasında en çok boyut ve materyalin, 2. olarak kitaplara dair özelliklerin, 3. olarak da ses/yoğunluğun yer aldığı görülmüştür. Kodlara bakıldığında ise en çok kitaplığın/rafın, ikinci olarak minderlerin, 3. olarak da sandalyenin/bankın olduğunu ve alanın dar olduğunu ifade etmişlerdir.

En çok elde edilen "Kitaplık/Raf" koduna ilişkin örnek diyalog:

A: "Anladım. Sınıfınızda kitap merkezi var mı?"

Ö11: "Kitap merkezimiz var tam olarak program kitabında yer aldığı gibi ayrı olmasa da fen merkezinin yanında boş kalan raflarımız vardı, mecburen orayı değerlendirmek zorunda kaldık ayıramadığım için rafları tek dolap olduğu için orayı değerlendiriyoruz ama var."

Tablo 15

Kitap Okuma ile İlgili Yapılabilecekler

Tema	Kategoriler	Kodlar	f	Toplam
Ortam ve Çocuğu Destekleme	Çocuğa yönelik	Kendi hikâyelerini oluşturma (Ö1, Ö2, Ö3)	3	8
		Çocukların ihtiyaçlarına göre süreci oyunlaştırma (Ö1)	1	
		Çocukların kütüphanelerini oluşturması (Ö2)	1	
		Eve kitap getirip götürme (Ö1)	1	
		Birbirine kitap anlatma (Ö1)	1	
		Hikayeyle ilgili müzik, resim, oyun oluşturma (Ö3)	1	
	Paydaşlar (İdare, öğretmen, aile)	İdarenin maddi olarak desteklemesi (Ö6, Ö7)	2	8
		Aileyle iş birliği yapma (Ö1)	1	
		Farklı sınıflarla kitaplar konusunda etkileşim kurma (Ö11)	1	
		İdarenin manevi olarak desteklemesi (Ö6)	1	
		Kitapla ilişkili merkezlerle iş birliği/iletişim (Ö6)	1	
		Üniversitelerle iş birliği (Ö6)	1	
		Kitaplarla ilgili aile eğitimi (Ö8)	1	
	Fiziksel ortamın düzenlenmesi	Kütüphane yapılması (Ö10)	1	7
		Hikâye çadırı (Ö3)	1	
		Gelişimsel olarak uygun kitapların alınması (Ö5)	1	
		Güncel kitapların alınması (Ö7)	1	
		Kitap açısından zengin ortam oluşturma (Ö8)	1	
		İlgi çekici ortam oluşturma (Ö8)	1	
		Kitapları canlandırmak için materyal temini (Ö12)	1	
		Hikâye çadırı (Ö3)	1	
		Gelişimsel olarak uygun kitapların alınması (Ö5)	1	
	Farklı ortamda kitap okuma	Açık havada tüm okul kitap okuma (Ö9, Ö11)	2	3
		Açık havada kitap okuma (Ö8)	1	
	Etkinlik odaklı	Kütüphaneye gezi (Ö2)	1	5
		Kitap festivali düzenlenmesi (Ö3)	1	
		Kitap okuma saatleri (Ö4)	1	
		Okuldaki yaşça büyük öğrencilerin çocuklara kitap okuması (Ö4)	1	
		Kitap okuma yarışmaları (Ö5)	1	

Öğretmenlere sorulan "Kitap okumayla ilgili okul olarak neler yapılabilir?" sorusuna verilen cevapların kategori olarak sıralamasında ilk olarak çocuğa yönelik ve paydaşlar kategorilerinin, ikinci olarak fiziksel ortamın değerlendirilmesi kategorisinin, üçüncü olarak etkinlik odaklı kategorinin, son olarak da farklı ortamda kitap okuma kategorisinin yer aldığı görülmektedir. Kodlara bakıldığında ise en çok kendi hikayelerini oluşturmanın, ikinci olarak da açık havada tüm okul kitap okuma ve idarenin maddi olarak desteklemesinin yer aldığı görülmektedir.

En çok elde edilen "Kendi hikâyelerini oluşturma" koduna ilişkin örnek diyalog:

A: "Peki kitap okuma ile ilgili okul olarak neler yapılabilir?"

Ö2: "Çocuklar kendi kitaplarını yapabilirler yani nasıl bir kitap yazmak ister kendi kitaplarını yazabilirler."

Tablo 16

Öğretmenlerin Kitap Okuma Sürecine Dair Belirttiği Gereklilikler

Tema	Kodlar	f	Toplam
Dikkat edilmesi gereken noktalar	Bilinen masalların çocukların düzeyine göre aktarılması (ö8)	1	7
	Dil gelişimini destekleme (ö4)	1	
	Sosyal-duygusal gelişimi destekleme (ö4)	1	
	Öğretmenlerin sorumluluğu (ö6)	1	
	Anne babanın model olması (ö6)	1	
	Kitap seçimi yaparken ayrıntılara dikkat etmek (ö8)	1	
	Kitap okumayla ilgili fırsat eşitliği sağlamak (ö11)		

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonunda öğretmenler kitap okumanın çocukların dil gelişimini ve sosyal duygusal gelişimlerini desteklediğini, kitap okuma ve sevdirmede öğretmenlere büyük sorumluluk düştüğünü, anne babaların bu konuda model olması gerektiğini belirtmişlerdir. Kitaplarla ilgili bilinen masalların çocukların düzeyine göre çocuklara anlatılması, kitap seçiminde de ayrıntılara dikkat edilmesi gerektiği de öğretmenlerin verdikleri cevaplar içerisinde yer almaktadır. Son olarak bir öğretmen Türkiye'nin farklı bölgeleri için gönderilen kitaplar ve kitapları çocukların anlayabilmesi ile ilgili fırsat eşitliği sağlamak gerektiğini ifade etmiştir.

"Dil gelişimini destekleme" koduna ilişkin örnek diyalog:

A: "Anladım Melis Öğretmenim. Son olarak eklemek istediğiniz bir şey var mı?"

Ö8: "Klasikler, önce bir klasiklerden hafifleterek tabii öğretmenler çocuklara göre bu kitapları uyarlıyor. Hani önceden okumadığımız herhangi bir kitabı okumuyoruz. Ona göre çevirip çocuklara kitaplar okuyoruz düzenleyip."

Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Sürecine Yönelik Bulguları

Tablo 17

Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Sürecine İlişkin Verileri

Tema	Kategoriler	Kodlar	f	Toplam
Uygulama odaklılık	Kitabın Ayrıntılarına Yönelik	Kitabın kapağıyla ilgili tahminde bulunma (L2, L3, L5)	3	12
		Kitabın incelenmesini sağlama (Okuma öncesi) (L3)	1	
		İncelenen kitapla ilgili soru sormak (L3)	1	
		Yazarını söyleme (L3)	1	
		Tahmin etmeyi içeren sorular sorma (L3)	1	
		Kitabın görsellerini gösterme (sırasında) (L5)	1	
		Kitap hakkında konuşma (Okuma sonrası) (L3)	1	
		Kitaptaki ayrıntıları sorma (L2)	1	
		Kitabın çıktılarını değerlendirme (L5)	1	
		Ana fikri açıklama (L5)	1	
	Kullanılan Teknikler	Düz okuma tekniği kullanımı (L1, L4)	2	9
		Hikâye tamamlama (L3, L4)	2	
		İpucu vermek amacıyla sorular sorma (L4)	1	
		Materyal kullanarak anlatım (L4)	1	
		Teknolojiden yararlanma (L4)	1	
		Anlatımı biten kitabı sürdürme (L4)	1	
		Dikkat çekme (L3)	1	
	Kitap Okumaya Hazırlık	Dikkat çekme (parmak oyunu) (Okuma öncesi) (L2, L3)	2	8
		Aktif pasif etkinlik dengesine dikkat etme (L2)	1	
		Görselleri çok olan kitap seçme (L2)	1	
		Konu ve kavram belirleme (Okuma öncesi) (L4)	1	
		Kavramlarla ilgili araştırma yapma (Okuma öncesi) (L4)	1	
		Planlama yapma (Okuma öncesi) (L4)	1	
		Görsel kullanarak dikkat çekme (L4)	1	
	Öğretmen Adayına İlişkin	Öğretmen yönlendirmesi (L1, L2)	2	4
		Jest ve mimiklere dikkat etme (L2)	1	
		Ses tonuna özen gösterme (L2)	1	
	Çocuğa Yönelik	Görselleri görebilecekleri şekilde tutma (L3, L4)	2	3
		Hayal gücünü destekleyici sorular sorma (L2)	1	
	Oturma Düzeni	Yarım ay şeklinde oturma (L2)	1	1

5 öğretmen adayı ile yapılan nitel görüşme sonucunda "Kitap okuma sürecinizi anlatır mısınız?" sorusuna yönelik aldığımız cevaplar ile ulaşmış olduğumuz tema "Uygulama odaklılık" şeklindedir. Bu tema içerisinde kodu en çok olandan en az olana doğru sıraladığımızda kategoriler; "Kitabın ayrıntılarına yönelik sorular", "Kullanılan teknikler", "Kitap Okumaya Hazırlık", "Öğretmen adayına ilişkin", "Çocuğa yönelik" ve "Oturma düzeni" şeklindedir. Bu kategoriler içerisinde tek tek bakıldığı zaman öğretmen adayları tarafından en çok söylenilen ortak kod "Kitabın kapağıyla ilgili tahminde bulunma" ve sonrasında "Dikkat çekme (parmak oyunu)", "Düz okuma tekniği kullanımı", "Hikaye tamamlama", "Görselleri görebilecekleri şekilde tutma" şeklindedir.

En çok elde edilen "Kitabın kapağıyla ilgili tahminde bulunma" koduna ilişkin örnek diyalog:

A: "Kitap okuma sürecini yani çocuklara kitap okuma sürecini anlatabilir misin?"

L2: "...Aralarda sorular soruyorum. İşte mutlaka kitabın kapağını tahmin etmelerini istiyorum..."

Görüşme yapılan 5 öğretmen adayının tamamı "Kitap okuma sonrası değerlendirme yapıyor musunuz?" sorusuna evet yanıtını vermiştir.

Tablo 18

Öğretmen Adaylarının Değerlendirme Sürecine İlişkin Verileri

Tema	Kategoriler	Kodlar	f	Toplam
Çıktıları görme	Kitaba yönelik	Kitaba ait ayrıntıları sorma (L4, L3)	2	4
		Ana fikri açıklama (sonrası) (L1)	1	
		Kitabın çıktılarını değerlendirme (L5) (Soru sorma)	1	
	Çocuğa yönelik	Beğeni durumuyla ilgili sorular sorma (Okuma sonrası) (L1, L4)	2	4
		Hayal gücünü destekleyici sorular sorma (Okuma sonrası) (L1)	1	
		Merak ve ilgilerini içeren soru sorma (L4)	1	
	Değerlendirme türü	Bütünleştirilmiş etkinlik (L2)	1	4
		Kavram odaklı sorular sorma (L3)	1	
		Kazanım odaklı soru sorma (L4)	1	

Öğretmen adaylarının hepsi değerlendirme yapmaktadır. Bunun sonucunda yöneltmiş olduğumuz "Kitap okumada değerlendirme sürecinizden bahseder misiniz? sorusuna yönelik aldığımız cevaplar ile ulaşmış olduğumuz tema "Çıktıları görme" şeklindedir. Bu tema içerisinde bütün kategorilerin altında eşit sayıda kod bulunmaktadır. Kategoriler "Kitaba yönelik", "Çocuğa yönelik" ve "Değerlendirme türü" şeklidedir. Bu kategoriler içerisinde tek tek bakıldığı zaman öğretmen adayları tarafından en çok söylenilen ortak kod "Kitaba ait ayrıntıları sorma" ve "Beğeni durumuyla ilgili sorular sorma"dır. Geri kalan bütün kodlar birer kez söylenmiştir.

En çok elde edilen "Kitaba ait ayrıntıları sorma" koduna ilişkin örnek diyalog:

A: "Çocuklara kitap okuma sürecini anlatır mısın?"

L4: "Bu şekilde bir ilerleme yapıyorum en sonunda da hep birlikte bir değerlendirme yapıyorum görselleri hakkında konusu hakkında vurgulamış olduğum kavramın hedefim üzerinde çocukların onun üzerine neyi alıp neyi almadıkları üzerine benim sorularım onların soruları merak ettikleri hoşuna gittikleri hakkında bir değerlendirme yaparak okuma sürecimi bitiriyorum."

Tablo 19

Öğretmen Adaylarının Kullanılan Değerlendirme Yönteminin Nedenine İlişkin Verileri

Tema	Kategoriler	Kodlar	f	Toplam
Tecrübe kazanma	Kitap okuma sürecinin çocuğa katkılarını gözlemlemek	Kitabın çocuktaki çıktılarını gözlemleme (L1, L4, L5)	3	5
		Ana fikri açıklama (Okuma sonrası) (L1)	1	
		Kazanım odaklı değerlendirme (L2)	1	
	Bilgi düzeyi	Farklı yöntemlere ait deneyim eksikliği (L3)	1	2
		Başka değerlendirme yöntemi bilmemesiyle (L5)	1	

Öğretmen adaylarının uyguladıkları değerlendirme yöntemini uygulama sebeplerini öğrenmek için sormuş olduğumuz "Neden böyle bir değerlendirme yöntemini tercih etmektesiniz?" sorusuna yönelik aldığımız cevaplar ile ulaşmış olduğumuz tema "Tecrübe kazanma" şeklindedir. Bu tema içerisinde en çok kod olandan en az kod olana doğru sıraladığımızda kategoriler şu şekildedir: "Kitap okuma sürecinin çocuğa katkılarını gözlemlemek", "Bilgi düzeyi". Bu kategoriler içerisinde tek tek

bakıldığı zaman öğretmen adayları tarafından en çok söylenilen ortak kod "Kitabın çocuktaki çıktılarını gözlemlemek" şeklindedir. Geri kalan kodların tamamı birer kere söylenmiştir.

En çok elde edilen "Kitabın çocuktaki çıktılarını gözlemleme" koduna ilişkin örnek diyalog:

A: "Anladım. Peki neden böyle bir değerlendirme yöntemini tercih ediyorsunuz?"

L1: "Kitapta çocukların gördüğü kahramanlar ya da olay örgüsünü çocukların bilinç altında ya da kafalarında neler kaldı neler yarattığı hakkında gözlemler oluşturmak için sık sık değerlendirme yapıyoruz.

Tablo 20

Öğretmen Adaylarının Çocuklara Kitap Okudukları Ortamlar

Tema	Kodlar	f	Toplam
Öğretmen adaylarının çocuklara kitap okudukları ortamlar	Sınıfta (L1, L2, L4, L5)	4	7
	Bahçede (L2)	1	
	Drama merkezinde (L3)	1	
	Online olarak (L4)	1	

Öğretmen adaylarına sorulan "Çocuklara kitap okumayı nerede gerçekleştirmektesiniz?" sorusu sonunda öğretmen adaylarının çocuklara kitap okumayı en çok sınıfta gerçekleştirdikleri, 2. olarak bahçede, drama merkezinde ve online olarak gerçekleştirdikleri görülmüştür.

En çok elde edilen "Sınıfta" koduna ilişkin örnek diyalog:

A: "Anladım. Peki çocuklara kitap okumayı nerede gerçekleştiriyorsunuz?"

L5: "Sınıf ortamında."

Tablo 21

Öğretmen Adaylarının Staj Yaptığı Sınıflardaki Kitap Merkezi Koşulları

Tema	Kategoriler	Kodlar	f	Toplam
Kitap Merkezi	Boyut ve materyal	İmkanların kısıtlı olması (L1, L2)	2	4
		Minderler (L1)	1	
		Alanın dar olması (L1)	1	
	Kitaplara dair özellikler	Nitelikli kitap olmaması (L2)	1	3
		Kitapların eski olması (L2)	1	
		Farklı boyutlarda kitapların olması (L2)	1	

Öğretmen adaylarına sorulan "Staja gittiğiniz sınıflarda kitap merkezi var mıydı?" sorusu sonunda 5 öğretmen adayından 2'sinin sınıfında kitap merkezi olduğu, 3'ünün sınıfında kitap merkezi olmadığı bilgisine ulaşılmıştır. Staja gittiği sınıfta kitap merkezi olan öğretmen adaylarına sorulan "Bu merkezin koşullarından bahseder misiniz?" sorusuna verilen cevapların kategori olarak sıralamasında ilk olarak boyut ve materyal, ikinci olarak kitaplara dair özelliklerin yer aldığı görülmüştür. Kodlar içerisinde en çok verilen cevap ise imkanların kısıtlı olduğudur.

En çok elde edilen "İmkanların kısıtlı olması" koduna ilişkin örnek diyalog:

A: "Bu kitap merkezinin koşullarından bahseder misin?"

L2: "Kitap merkezinde herhangi bir minder ya da oturma şeyi ya da merkezi böyle çevreleyen hiçbir şey yoktu."

Tablo 22

Öğretmen Adaylarının Staj Yaptığı Sınıflarda Kitap Merkezi Olmamasının Nedenleri

Tema	Kategoriler	Kodlar	f	Toplam
İlgi ve imkân	İlgi/Tutum	Öğretmen/okul idaresinin ilgisiz olması (L3, L4)	2	4
		Ebeveynlerin ilgisiz tutumu (L4)	1	
		Kitap merkezi olmasına önem verilmemesi (L5)	1	
	Boyut	Alanın dar olması (L4)	1	1
	Maddi olanaklar	Maddi açıdan kısıtlılık (L4)	1	1

Sınıfta kitap merkezinin olmadığını ifade eden öğretmen adayları "Sınıfınızda kitap merkezi olmamasının sebebi nedir?" sorusuna verilen cevapların kategori olarak sıralamasında ilk olarak ilgi/tutum, 2. olarak boyut ve maddi olanaklar yer almaktadır. Cevaplar içerisinde ise en çok öğretmen/okul idaresinin ilgisiz olması yer almaktadır.

En çok elde edilen "Öğretmen/okul idaresinin ilgisiz olması" koduna ilişkin örnek diyalog:

A: "Peki bu son gittiğin anasınıfında kitap merkezinin olmamasının sebebi neydi?"

L4: "...okul yönetimi de veliler de herhangi bir buna bir çözüm aramak yerine bulundukları durumla yetinmeyi tercih ettikleri için böyle mi ilerleme söz konusu orda."

Tablo 23

Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma ile İlgili Yapılabilecekleri Hakkında Veriler

Tema	Kategoriler	Kodlar	f	Toplam
Kitapların işlevselleştirilmesi	Fiziksel ortamın düzenlenmesi	Kitap merkezi oluşturma (L1, L5)	2	7
		Yetişkin kütüphanesi yapılması (L2)	1	
		Farklı okuma alanları yapılması (L2)	1	
		Çocuk kütüphanesi yapılması (L2)	1	
		Güncel kitapların bulundurulması (L2)	1	
		Çok amaçlı alanların yapılması (L2)	1	
	Etkinlik odaklı	Kitap okumayla ilişkili etkinliklerin yapılması (L3)	1	4
		Kitap paylaşım günü (L4)	1	
		Kitapla ilgili yarışmalar/oyunlar (L4)	1	
		Tüm yaş grupları için kitap günleri düzenleme (L4)	1	
	Paydaşlar (Milli Eğitim, okul idaresi, öğretmen, aile)	Okul ebeveyn öğretmen iş birliği (L1)	1	3
		Milli Eğitim Müdürlüklerinin desteklemesi (L1)	1	
		Öğretmenin sorumluluğu (L4)	1	

Öğretmen adaylarına sorulan "Kitap okumayla ilgili okul olarak neler yapılabilir?" sorusuna verilen cevapların kategori olarak sıralamasında ilk olarak fiziksel ortamın değerlendirilmesi kategorisinin, ikinci olarak etkinlik odaklı kategorinin, son olarak da paydaşlar kategorisinin yer aldığı görülmektedir. Kodlara bakıldığında ise en çok kitap merkezi oluşturma cevabının yer aldığı görülmektedir.

Ayrıca öğretmen adayı ile yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin kitapları çocuklara sevdirmesi, bu konuda çocuklara model olması gerektiğini belirtmiştir.

En çok elde edilen "Kitap merkezi oluşturma" koduna ilişkin örnek diyalog:

A: "Anladım. Kitap okuma ile ilgili olarak okul çapında neler yapılabilir?"

L1:" ...bu okullarda da bir kitap merkezi oluşturulabilsin…"

Tartışma ve Sonuç

Yapılan bu araştırma sonucunda kitap okuma süreci farkındalık formundan alınan toplam puanların yaş, mesleki deneyim ve çocuk edebiyatı dersi alma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemesi öğretmenlerin aldıkları çocuk edebiyatı dersinin dışında katıldıkları masal anlatıcılığı, hikâye kitabı okuma seminerleri gibi çocuk kitaplarıyla ilgili eğitimler alma durumlarından kaynaklanabilir. Öğretmenlerin çoğunun sınıfında kitap merkezi olduğu, başka sınıflarla kitap alışverişinde bulundukları, her gün çocuklara kitap okudukları, farklı öykü okuma tekniklerini kullandıkları gibi elde edilen sınıfa ve sürece ait veriler çocuklara kitap okuma sürecinin belli başlı önemli noktalarının öğretmenler tarafından kolaylıkla kavranılıp çocuklarla uygulanabildiğini göstermektedir. Justice ve Sofka (2013) da kitap okumaya yönelik basit bazı eğitimlerin eğitimciler ve yetişkinler açısından rahatlıkla kavranıp uygulanabildiğini ve bu eğitimlerin uygulanmasının çocuklar üzerinde büyük olumlu etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin %90,5'i kitap okurken farklı okuma tekniklerini kullanmaktadır. Benzer şekilde Gönen, Ünüvar, Bıçakçı, Koçyiğit, Yazıcı, Orçan, Aslan, Güven ve Özyürek'in (2010) çalışmasında Türkçe etkinliklerinin uygulanma biçimleri incelenmiş ve sonucunda öğretmenlerin günlük planlarında, bu etkinliklere yarım saate kadar vakit ayrıldığı, yine bu etkinliklerin çocuğun dil gelişimini desteklediğini düşündükleri, Türkçe etkinlikleri öncesinde sohbet etmeyi tercih ettikleri, etkinlik sırasında data show ve slaytı daha çok kullandıkları, genellikle kitap ve kukla ile uygulamayı tercih ettikleri, etkinlik sonrasında olay sıralaması ve kahramanların özellikleri hakkında sorular sordukları görülmektedir.

Öğretmen adaylarından "Kitap Okumaya Yönelik Farkındalık Formu" ile elde edilen veriler doğrultusunda toplam puanların yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yaşa göre farklılığın olmaması günümüzde üniversitelerdeki okul öncesi eğitim programlarında erken çocukluk dönemi edebiyatı dersinin yer almasından, lisans eğitimine ek olarak etkileşimli kitap okuma konusunda kitaplara ve eğitimlere erişim imkanlarının bulunmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca Altun'un (2018) öğ-

retmen adaylarının resimli hikâye kitabı seçme yeterliliklerini incelediği çalışmasında öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı dersi almalarının, deneyimlerinin, okuma alışkanlıklarının ve tutumlarının okuma kültürü ve kitap seçimi üzerinde etki yaratabileceği belirtilmiştir.

Çalışmanın sonucunda hem öğretmenler hem de öğretmen adayları sınıflarda fiziksel anlamda alanın dar olması ve araç gereç kullanımı ile ortamın desteklenmesine yönelik maddi imkânsızlıklardan ve destek eksikliğinden dolayı etkinliklerin verimli olamadığından söz etmişlerdir.

Erol Karaçay ve Yaşar'ın (2004) yapmış olduğu çalışmada ise öğretmenlerin uyguladıkları Türkçe etkinliklerinde etkinliğin amacını göz önünde bulundurdukları ve bu amaca uygun hareket ettikleri, etkinlikleri uygularken kitabı okumanın yeterli olduğunu düşünerek değişik araç ve gereçleri kullanmadıkları, çocuk sayısının çok olması, fiziksel yetersizlikler ve araç gereçlerin yetersiz olması, sınıflarda farklı yaş grubunda çocukların bulunması ve çocukların Türkçe etkinliklerine yeterince güdülenememesi uygulama sorunları olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç, sınıflarda fiziksel yetersizlik açısından yapılan araştırma ile benzerlik göstermektedir.

Işıkoğlu Erdoğan ve Akay'ın (2015) yaptığı araştırmada ise öğretmenlerin Türkçe etkinliklerine kısıtlı zaman ayırdıkları, etkileşimli okumayı geleneksel okumaya göre daha az kullandıkları ve kapalı uçlu sorular sordukları görülmüştür. Bunun aksine yapılan çalışmada etkileşimli kitap okumanın geleneksel kitap okumaya göre daha çok kullanıldığı görülmüştür. Etkileşimli kitap okuma, öykünün okunması sırasında öğretmenin çocukların oluşturdukları ifadelerin doğru olup olmadığını değerlendirmesini, çocuklar tarafından kullanılan ifadeleri uygun sözcükler ve cümle yapıları kullanarak genişletmesini ve çocukların ifadeleri tekrarlamalarını istemeyi gerektirmektedir. Ayrıca öğretmenin çocuklara geri bildirim vermesi kitap okuma süreçlerinin niteliğinin artırılmasına katkı sağlamaktadır (Altun ve Tantekin Erden, 2016; Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2015).

Eray Alışkan ve Güneyli'nin (2016) yapmış olduğu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerine ilişkin görüşleri incelenmiş, öğretmenlerin bu etkinliklere günde ortalama 16-30 dakika zaman ayırdıkları, "okulun" konusu ile ilgili olan kitapları en çok tercih ettiklerini, çocukların konuşma becerilerinin geliştirilmek istendiği bulunmuştur. Bunun yanında, yine Eray ve diğerlerinin (2016) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin Türkçe etkinliklerini planlarken kaynak kullandığı, etkinlikler için en çok kitap merkezini tercih ettikleri, değerlendirme de en çok gözlem tekniğini tercih ettikleri ve neredeyse yarısının bu konuda hizmet içi eğitime katılmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde öğretmen ve öğretmen adaylarının kitap okumayı

sıklıkla uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte sınıfında kitap merkezi olan öğretmen ve öğretmen adayları kitap okumayı bu merkezlerde gerçekleştirirken pek çok öğretmenin sınıfındaki kitap merkezinin dar bir alanda olması ve yüksek çocuk sayısından kaynaklı olarak kitap okumaya uygun olmadığı bulunmuştur.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kitap okuma sürecinde kalıcılık boyutuna dikkat ettikleri bulunmuştur. Ulusoy ve Altun (2018) yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı ve resimli çocuk kitapları ile ilgili algılarını metaforlar aracılığıyla incelemiştir. Bu çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının basılı kitapların somutluk ve kalıcılık özelliklerini ön plana çıkardıkları bulunmuştur. Bu araştırma ile çalışmamızda öğretmen adaylarının kalıcılık boyutunu göz önünde bulundurması benzer ve istendik bir sonuçtur.

Araştırmanın nitel sonuçlarında öğretmenlerin drama, canlandırma gibi teknikleri kitap okuma süreçlerinde kitap okuma öncesinde dikkat çekmek, kitap okuma esnasında kitabın akılda kalıcılığını artırmak için kullandıkları ve değerlendirme sürecinde çocukların daha çok keyif aldığı ve katılım sağladığı gerekçesiyle kullandıkları bulunmuştur. Yıldırım, Aykaç ve Okçu (2019) yapmış oldukları çalışmada yaratıcı drama yöntemi ve çocuk kitaplarının bütünleştirilerek kullanılmasının güçlü bir etki oluşturduğundan söz etmişlerdir. Uslu (2020) ise okul öncesi öğretmenleri ile yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin kitap okuma ile birlikte soru cevap tekniğini kullandıkları, sanat ve drama etkinlikleri yaptıkları, kitap okuma sonrasında soru-cevap tekniğini kullanarak okunanı anlama, sanat etkinliği, drama etkinliği ve diğer etkinlikleri yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada öğretmenler çocukların dil becerilerini ve kendilerini ifade etme becerilerini desteklemek amacıyla kitap okumaya yönelik etkinlikler yaptıklarını ve bunları değerlendirme süreçlerinde vurguladıklarını belirtmişlerdir. Kitap okurken öğretmenler ve öğretmen adayları çocuklar tarafından bilinmeyen ve farklı kelimeleri çocuklar ile birlikte sıklıkla tekrar ettiklerini ve değerlendirme sürecinde kazanılan yeni kelimelerin üzerinde durduklarını belirtmiştirler. Yapılan birçok araştırma göstermektedir ki; dil ve erken okuryazarlık becerileri çocukların ileride okuma yazma ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. (Akyüz ve Doğan, 2017; Gönen, 2022; National Early Literacy Panel, 2008; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Çocukların, erken okuryazarlık gelişimleri ile okul öncesi eğitim programlarındaki birlikte kitap okuma etkinliklerinin sıklığı ve niteliği arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Özellikle, öğretmenlerin etkileşime dayalı stratejileri kullandıkları, öğretici davranışlar sergiledikleri, bilinmeyen sözcükleri açıkladıkları ve etkinliğin içine erken okuryazarlık ile ilgili amaçlar yerleştirdikleri durumlarda çocukların ses bilgisel farkındalık (Kavcar, 2022), sözcük bilgisi (Cabell, Zucker, DeCoster, Melo, Forston ve Hamre,2019; Gettinger ve Stoiber, 2018), alıcı

ve ifade edici dil (Işıkoğlu Erdoğan, Şimşek ve Canbeldek, 2017), erken okuryazarlık becerileri gelişme görülmektedir (Balıkçı ve Görgün, 2022). Ayrıca ilerleyen yıllardaki okuma performanslarının daha yüksek olduğu bildirilmektedir (Justice ve Pullen, 2003). Bu durum araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırmada öğretmenlere ve öğretmen adaylarına kitap okuma süreçlerine yönelik sorulan soruda kitap okuma sürecine hazırlık kategorisinde, çocuğa uygun olan kitapların seçilmesi üzerinde durulmuştur. Öğretmen ve çocuklar arasında olumlu iletişim kurulmasında, kitap okumak çevresel uyarıcılar arasında en önemli yere sahiptir. Çocukların gelişim seviyesine göre uygun kitapları okumak, dil ve erken okuryazarlık becerilerine katkıda bulunmaktadır ve çocukların sözcük dağarcıklarını zenginleştirmektedir. Bu anlamda yapılan birçok araştırma, hikâye kitabı okumanın çocuklara farklı gelişim alanlarında katkı sağladığını göstermiştir (Bus, Ijzendoorn ve Pellegrini, 1995; Aram ve Levin, 2002; Isbell, Sobol, Lindauer ve Lowrance, 2004). Araştırma sırasında öğretmenlerden birisi, çocukların kitapları yıprattıklarında nasıl düzeltebileceklerini öğrendiklerini de belirtmiştir. Snow'un (1983) çalışmasında da kitap okuma etkinlikleri aracılığı ile çocukların kitabı nasıl kullanacaklarını ve saklayacaklarını öğrendiği belirtilmiştir.

Araştırmanın sonucunda kitap okuma süreçlerinde hem öğretmen hem de öğretmen adaylarının kitaptaki ayrıntılar üzerinde sıklıkla durduğu bulunmuştur. Kitap okuma süreçlerinde çocuklardan, öyküdeki bir ifadeyi veya cümleyi tamamlamalarını istemek, çocuklara karakterler ve öyküdeki olaylar hakkında soru sormak, çocuklardan resimde anlatılan olayları tanımlamasını istemek, resimdeki bir nesneye veya eyleme işaret ederek isimlendirmelerini ve öyküyü kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmelerini istemek, dil ve erken okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasında oldukça önemlidir (Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016; Şimşek, 2017). Yapılan araştırmada da öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kitaptaki ayrıntılar üzerinde dururken, karakter analizi, olay sıralaması ve resimleri detaylı analiz etme gibi yöntemleri kullandıkları görülmüştür.

Araştırmada kitap okuma sürecinde "kitap okumaya hazırlık" kategorisi altında çocuğa uygun kitap seçimine ve kitap seçerken öğretmenlerin dikkat etmesi gereken noktalara dair görüşme bulguları yer almaktadır. Öğretmenlerin, kitap okuma saatlerini verimli geçirebilmeleri ve erken okuryazarlık becerilerine dikkat ederek etkinlik hazırlayabilmeleri için bu konuda farkındalıklarının oluşması, yeterli bilgi ve beceri düzeyinde olmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin bu donanıma sahip olabilmeleri için, eğitim fakültelerinde nitelikli bir çocuk edebiyatı dersi almış olmaları gerekmektedir. Okul öncesi öğretmen adayları çocuk edebiyatı dersinde uygulamalı bir eğitim verilmesini, ders sırasında çeşitli kitap türlerine yer verilmesini, ulusal ve uluslararası

yazar ve eserlerin tanıtılmasını, derste çeşitli kaynaklar kullanılmasını, dersin ezbere dayalı değil eğlenceli ve yaratıcı olmasını beklemektedirler (Ulutaş ve Kıymaz, 2012). Nitelikli bir çocuk edebiyatı dersi almış olan okul öncesi öğretmenlerinin, okullarındaki kitap okuma etkinlikleri sürecinde daha yaratıcı ve aktif rol alacağı düşünülmektedir. Araştırmanın bulguları, bu sonuçlar ile örtüşmektedir.

Araştırmada öğretmen ve öğretmen adaylarının kitap okuma süreçlerine ve okul olarak yapılabileceklere yönelik öneriler incelendiğinde ortamın geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi yönünde önerilerde bulundukları görülmektedir. Okullar erken okuryazarlık için zengin ve uyarıcı bir çevre oluşturmak durumundadır. Zengin ve uyarıcı bir çevre, okul kütüphanesi ve okul öncesi sınıflarındaki kitap merkezlerinde bulunan materyallerin biçimi, içeriği, görsel ve işitsel yönleri ve niteliğindeki kalite ile ilişkilidir (Ocak Karabay, Şahin Ası ve Atan, 2016).

Okul öncesi öğretmenleri, çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişmesinde kritik rol almaktadırlar. Yine erken okuryazarlık becerilerinin gelişmesinde katkı sağlanmadığı tespit edilen aile ortamlarından gelen çocukların, bu becerilerinin gelişmesinde okul öncesi öğretmenlerinin etkisi oldukça önemli olmaktadır (Gönen, 1993; Yağcı, 2007; Yıldız Bıçakçı, Er ve Aral, 2018; Yılmaz, 2000). Günümüz öğretmenlerinin pek çok açıdan duyarlı hareket etmesi, çağdaş çocuk yazarlarını takip ederek edebi gelişmeler ile kendini geliştirmesi, sürekli değişim ve gelişim içinde olan çocukların beklentilerine, ilgilerine ve gereksinimlerine cevap verebilecek donanıma sahip olması gerekmektedir (Morrow, 1996; Gönen, Ertürk ve Özen Altınkaynak, 2011). Çalışmamızda öğretmenlerin sıklıkla vurgulamış olduğu güncel kitapların temin edilmesi, öğretmenlerin kitap seçerken detaylı incelemeler yapmaları ve eski yıllarda basılmış kitapların çocukların uygunluğuna göre düzenlenip çocuklara sunulması gerektiği bulguları bu çalışmada ele alınmış olan donanımlı olma durumunu destekler niteliktedir.

Araştırma sonucunda öğretmen ve öğretmen adaylarının kitap okuma süreçlerinde farklı teknikleri kullanarak etkileşimli kitap okumayı tercih ettikleri görülmüştür. Bununla birlikte kitap merkezlerinin fiziksel özellikleri, içerdikleri kitaplar açısından yetersiz olmasından kaynaklı olarak kitap okuma sürecinin verimliliğinin düştüğü bulunmuştur. Sonuçlar öğretmen ve öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı dersi alma durumlarına ve yaşlarına göre farklılık göstermemektedir.

Öneriler

Kitap merkezlerinin geliştirilmesi için öğretmenler, idareciler ve veliler ile iletişim kurularak merkezlerin fiziksel özelliklerinin geliştirilmesine ve yaşa uygun kitap türlerinin (Resimli öykü kitabı, masallar, çocuk dergileri, ansiklopedi, şiir/tekerleme

kitabı, dergiler, atlaslar, bilgi verici kitaplar, fen kitapları, müracaat eserleri) sağlanmasına önem verilmelidir.

Öğretmenler çocuklara yönelik kitap seçerken ön inceleme yapmalı, antolojileri takip etmelidir. Okulda bulunan diğer öğretmenler ile paylaşımda bulunarak güncel nitelikli kitapları takip etmelidir. Bu kitaplar sınıflar arasında değişim yapılarak kullanılabilir.

Yıl içerisinde çıkan yeni yayınlar takip edilerek okul ve ebeveynler için kitap listesi oluşturulabilir.

Dezavantajlı, kırsal bölgelerde çocuk kütüphanesi kurulabilir. Yanına ebeveynlerin kitap okumasının da desteklenmesi için yetişkin kütüphanesi oluşturulabilir.

Okul ve sınıf kütüphanelerine resimli öykü kitabı, masallar, çocuk dergileri, gazete, ansiklopedi, sözlük, atlas, şiir/tekerleme kitabı, hikâye kartları gibi farklı türlerde ve güncel yayınlar temin edilebilir.

Okul/sınıf girişlerine çocukların okudukları kitapları paylaşabilecekleri okunan kitaplar panosu yapılabilir.

Çocukların okunan kitapları paylaşabilecekleri kitap tartışma zamanı oluşturulabilir.

Kitap alışverişi yapma, her gün kitap okuma, farklı öykü okuma tekniklerini kullanma, eve kitap getirip götürme gibi etkinlikleri sınıfında gerçekleştiren öğretmenlerin öğrencilerinden kitap okuma sürecinin etkisine dair gözlem yapılarak ve ölçme araçları kullanılarak çocukların gelişimine ait veri toplanabilir.

Sınırlılıklar

Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik farkındalıklarının incelenmesi amaçlanan araştırmada "Kitap okumaya yönelik farkındalık formu" ile elde edilen veriler, online olarak ulaşılan okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenliği 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Okul öncesi öğretmenlerinden ve adaylarından elde edilen nitel veriler 12 okul öncesi öğretmeni ve 5 okul öncesi öğretmeni adayı ile sınırlıdır.

Kaynakça

Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP) Uygulama Adımları. Cevriye Ergül (Ed.), *Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkileşimli kitap okuma programı (EKOP)* (s. 25-53) içinde. Eğiten Kitap.

Akyüz, E., and Doğan, Ö. (2017). Home literacy environment: Definitions, dimensions and its role on the development of emergent literacy skills. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, 4*(3), 38-57.

Altun, D. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının kişisel okuma alışkanlıkları, tutumları ve deneyimlerinin resimli hikâye kitabı seçme yeterliliklerini yordama düzeyi. *Bartın University Journal of Faculty of Education, 7*(3), 826-852.

Altun, D., ve Tantekin Erden, F. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık ile ilgili görüşleri ve staj uygulamaları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 17*(1), 241-261.

Aram, D., and Levin, I. (2002). Mother-child joint writing and storybook reading: Relations with literacy among low ses kindergarteners. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48, 202-224.

Balıkçı, Ö., ve Görgün, B. Erken çocukluk döneminde dil becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan etkileşimli kitap okuma ile ilgili araştırmaların incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6*(1), 23-44.

Beaty, J. J., ve Pratt, L. (2003). *Early Literacy in Preschool and Kindergarten*. New York: Merrill Prencite Hall.

Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H., and Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: a meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research, 65*(1), 1-21.

Bus, A. G., Takacs, Z. K., and Kegel, C. A. (2015). Affordances and limitations of electronic storybooks for young children's emergent literacy. *Developmental Review,* 35, 79-97.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem A Yayıncılık.

Cabell, S. Q., Zucker, T. A., DeCoster, J., Melo, C., Forston, L., and Hamre, B. (2019). Prekindergarten interactive book reading quality and children's language and literacy development: Classroom organization as a moderator. *Early Educati-*

on and Development, 30(1), 1-18. https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1514845

Creswell, J. W., ve Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi.* (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çimen Erdoğan, S., ve Baran, G. (2003). Erken çocukluk döneminde matematik. *Eğitim ve Bilim, 28*(1), 32-40.

Eray Alışkan, E., ve Güneyli, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe dil etkinliklerine ilişkin görüşleri: Lefkoşa örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 4*(3), 348-371.

Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A. D., Tufan, M., ve Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinlikleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(3), 603-619.

Ergül, C., Sarıca, A., ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *17*(2), 193-206.

Erol Karaçay, Ö., ve Yaşar, S. (2004). *Okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan Türkçe dil etkinliklerinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Evans, M. A., Williamson, K., and Pursoo, T. (2008). Preschoolers' attention to print during shared book reading. *Scientific Studies of Reading,* 12, 106-129.

Gettinger, M., and Stoiber, K. C. (2018). Effects of shared book reading focusing on letters and sounds versus vocabulary for low–income prekindergarten children. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 62*(3), 149-160. https://doi.org/10.1080/1045988X.2017.1408053

Gönen, M. (1993). Anaokulu öğretmenlerinin beş altı yaş çocukları için kullandıkları masal ve hikâye kitaplarının niteliklerinin incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, *7*(2),83-88.

Gönen, M. (2000). Resimli Çocuk Kitaplarının İçerik, Resimleme, Fiziksel Özellikleri ve Türkiye'de Son On Yılda Çocuk Kitapları Alanında Yapılmış Tezler. 1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu (2000, Ocak). Yay. Haz. Sedat Sever. Ankara. Ankara eğitim Bilimleri Fakültesi Tömer Dil Öğretim Merkezi. s. 383.

Gönen, M. S. (2022, Mayıs). *Okul öncesi dönem okur yazarlığın gelişiminde çocuk kütüphanelerinin rolü.* 3. Uluslararası Çocuk Kütüphaneleri Sempozyumu açılış konuşması, Gaziantep.

Gönen, M., Ertürk, G., and Özen Altınkaynak, Ş. (2011). Examining the preschool teachers' use of different approaches in children's literature. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 4098-4104.

Gönen, M., Ünüvar P., Bıçakçı, M., Koçyiğit, S., Yazıcı, Z., Orçan, M., ... Özyürek, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 19, 23-40.

Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., and Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 157-163.

Işıkoğlu Erdoğan, N., ve Akay, B. (2015). Okul öncesi eğitimde hikâye okuma ve öğretmen sorularının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 36, 34-46.

Işıkoğlu Erdoğan, N., Şimşek, Z. C., ve Canbeldek, M. (2017). Ev Merkezli Diyaloğa Dayalı Okumanın 4-5 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimine Olan Etkileri. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF), 37*(2),789-809.

Justice, L. M., and Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 99-113.

Justice, L. M., and Sofka, A. E. (2013). *Engaging children with print: building early literacy skills through quality read-alouds*. Guilford Publications.

Justice, L. M., Pullen, P. C., and Pence, K. (2008). Influence of verbal and nonverbal references to print on preschoolers' visual attention to print during storybook reading. *Developmental Psychology*, 44, 855-866.

Kavcar, S. (2022). *Etkileşimli kitap okuma programının 48-66 aylık çocukların ses bilgisel farkındalık becerilerine etkisi.* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Lincoln, Y. S., and Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Program Evaluation, 30*, 73-84. https://doi.org/10.1002/ev.1427

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Morrow, L. M. (1996). Motivating reading and writing in diverse classrooms: social and physical contexts in a literature-based program. NCTE Research Report No. 28. *National Council of Teachers of English*, Urbana, Ill.

National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: report of the national early literacy panel.* National Institute for Literacy.

Ocak Karabay, Ş., Şahin Ası, D., ve Atan S. (2016). Araştırmacı ve öğretmen görüşleri açısından okul öncesi sınıflarındaki kitap merkezlerinin çeşitli özelliklerinin incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği, 30*(3), 415-433.

Reynolds, R. E., Sinatra, G. M., and Jetton, T. L. (1996). Views of knowledge acquisition and representation: a continuum from experience centered to mind centered. *Educational Psychologist*, 31, 93-104.

Sénéchal, M., LeFevre, J. A., Thomas, E. M., and Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly, 33*(1), 96-116.

Sever, S. (2015). Çocuk ve edebiyat (8. Baskı). Tudem Yayıncılık.

Smith, J. T. (2014). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı*. (B. Akman, Çeviri Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Snow, C. E. (1983). Literacy and Language: Relationships During The Preschool Years. *Harvard Educational Review, 53*(2), 165-187.

Şahin, F. (2017). Çeşitlilik gösteren bir dünyada erken çocukluk gelişiminin öğrenilmesi (B. Akman, Çev. Ed.). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim: Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı (s. 2-13) içinde. Nobel Yayınevi.

Şimşek, Z. C. (2017). *Farklı kitap okuma tekniklerinin 48-66 ay grubu çocuklarının dil gelişimine olan etkileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Şirin, M. R. (2000). *99 soruda çocuk edebiyatı.* Çocuk Vakfı Yayınları.

Ulusoy, M., ve Altun, D. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı ve resimli çocuk kitapları ile ilgili metaforları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 17*(67), 1206-1221.

Ulutaş, A., ve Kıymaz, M. (2012). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı dersine ilişkin beklentileri (Adıyaman ili örneği). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(3), 68-80.

Uslu, E. M. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kitaplarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *16*(2), 251-264.

Ülker Erdem, A., ve Gönen, M. (2019, Nisan). Çocuk Edebiyatı ve Bibliyoterapi Uygulamaları. Türkçe Eğitimi ve Çocuk Edebiyatı Kurultayında sunulan bildiri, Ankara Üniversitesi, Ankara. Erişim Adresi: https://www.researchgate.net/publication/333339062_Cocuk_Edebiyati_ve_Bibliyoterapi_Uygulamalari

Vygotsky, L. S. (1987). *Düşünce ve dil*. (B. Erdoğdu, Çev.). (2018). Roza Yayınevi.

Whitehurst, G. J., and Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69*(3), 848-872.

Yağcı, Y. (2007). Çocuk ve gençlerin kitaba ulaşmasında köprüler. *Türk Kütüphaneciliği*, *21*(1), 62-71.

Yıldırım, K., Aykaç, N., ve Okçu, S. T. (2019). Yaratıcı drama ve resimli çocuk kitapları: Kültürlerarası duyarlılığı geliştirmek için örnek bir uygulama. *Yaratıcı Drama Dergisi, 14*(1), 55-72.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, B. (2000). Çok kültürlü toplumlarda etnik azınlık çocuklarının okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları. *Türk Kütüphaneciliği, 14*(4), 451-465.

Yıldız Bıçakçı, M., Er, Ş., ve Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(1), 1-8.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 53 ● Yaz/2024 ● Sayı: 243, (1587- 1604)

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Prososyal Davranışları ile Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Rukiye ARSLAN[1], Derya YANIK[2]

1 Dr. Öğr. Üyesi, Batman Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, rukiye.arslan@batman.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2043-5664.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Batman Üniversitesi, Hemşirelik Bölümü, derya.yanik2@batman.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8004-6786.

Gönderilme Tarihi: 05.02.2023 Kabul Tarihi: 25.05.2023 DOI: 10.37669 milliegitim.1247922

Atıf: "Arslan, R., ve Yanık, D. (2024). Okul öncesi dönemdeki çocukların prososyal davranışları ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Millî Eğitim, 53* (243), 1587-1604. DOI: 10.37669 milliegitim.1247922"

Öz

Bu çalışma, okul öncesi dönemdeki çocukların prososyal davranışları ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, Türkiye'nin Güneydoğusunda bulunan bir ilde okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören 60-72 aylık çocukların anne-babaları ile nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma, veri toplama formlarını eksiksiz dolduran 192 kişinin katılımı ile tamamlanmıştır. Verilerin analizinde; birim sayısı, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi ANOVA ve Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Okul öncesi dönemdeki çocukların 'Çocuk Prososyallik Ölçeği' puan ortalamaları 80.82 ± 11.46 ve okul öncesi çocukların anne-babalarının Ebeveyn Tutum Ölçeği alt boyutları olan demokratik tutum puan ortalaması 74.14 ±7.53, otoriter tutum puan ortalaması 19.99±6.14, aşırıcı koruyucu tutum puan ortalaması 32.59±5.73 ve izin verici tutum puan ortalaması 21.16 ±4.98 olarak bulunmuştur. Okul öncesi dönemdeki çocukların prososyal davranışları ile anne-baba tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (p>0,05). Bu çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocukların prososyal davranışlarının çeşitli değişkenlerden ve anne-baba tutumlarından etkilenmediği ancak ebeveyn tutumlarının aile tipi ve babanın eğitim düzeyine ait değişkenlerden etkilendiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *okul öncesi, prososyal, prososyal davranış, anne-baba tutumları, olumlu sosyal davranış*

Investigation of the Relationship Between Prosocial Behaviors of Preschool Children and Their Parental Attitudes

Abstract

This study was carried out to examine the relationship between the prosocial behaviors of preschool children and their parents' attitudes. The research was carried out with the parents of 60-72 month old children studying in pre-school education institutions in a province located in the southeast of Turkey, using the relational survey model, one of the quantitative research methods. The research was completed with the participation of 192 people who filled out the data collection forms completely. In the analysis of data; number of units, percentage, arithmetic mean, standard deviation, t test ANOVA and Pearson correlation analysis were applied. Preschool children's 'Child Prosociality Scale' mean score is 80.82 ± 11.46, and the average score of democratic attitude, which is the sub-dimensions of the Parental Attitude Scale of the parents of preschool children, was 74.14 ±7.53, the mean score of authoritarian attitude was 19.99±6.14, the mean score of extremist-protective attitude was 32.59±5.73 and the mean score of permissive attitude was 21.16 ±4.98.The mean score for permissive attitude was found to be 32.59±5.73 and 21.16 ±4.98. There was no statistically significant relationship between the prosocial behaviors of preschool children and their parents' attitudes (p>0.05). In this study, it was determined that the prosocial behaviors of preschool children were not affected by various variables and parental attitudes, but parental attitudes were affected by variables related to family type and father's education level.

Keywords**:** *preschool, prosocial, prosocial behavior, parental attitudes, prosocial behavior*

Giriş

Toplumun en küçük birimi olan aile, çocukların iletişim kurduğu ilk ve en önemli sosyal yapıdır. Çocuk için aile; içinde hayat bulduğu, kendini güvende hissettiği, korunduğuna inandığı, fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarının karşılandığı en temel oluşumdur (Aydoğdu, 2020; Wu vd., 2016). Çocuğun sosyalleşmesinde önemli bir göreve sahip olan aile, bu rolünü özellikle çocuğa karşı birincil derece bakım vermekte sorumlu olan anne-babalar aracılığıyla gerçekleştirmektedir. Çünkü anne-baba ve çocuk etkileşimi, çocukların kişiliğinin ve sosyal davranışının gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir. Çocuğun anne-babası ile kurduğu ilişkinin niteliği onun yaşamının ilerleyen dönemlerinde başka insanlarla kuracağı ilişkilerin temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle gelecekte kendine yetebilen, uyumlu, dışa dönük, toplum içinde tutarlı davranışlar sergileyebilen, sağlıklı sosyalleşen çocuklar için anne-babaların çocuklara karşı sergiledikleri tutumlar önemlidir (Beyazıt, 2020; Pekşen-Akça, 2012; Wu vd., 2016).

Prososyal davranışlar, başkalarına yardım etmek veya fayda sağlamak amacıyla gerçekleştirilen gönüllü davranışlardır. Aç bir çocuğun karnını doyurmak, bir sokak hayvanını korumak, bir yabancıya yardım etmek, bir hayır kurumuna bağış yapmak, başkası ile yiyeceğini veya herhangi bir şey paylaşmak ya da çok üzgün veya mutsuz bir arkadaşı teselli etmek gibi çeşitli davranışları kapsar (Akelaitis ve Lisinskiene, 2018; Çalık vd., 2009; Gross vd., 2017; Snippe vd., 2018). Toplum için gerekli olan prososyal davranışların çok küçük yaşlardan itibaren çeşitli şekillerde ortaya çıktığı ve bunlarla ilgili biliş özelliklerine göre farklılık göstermekle birlikte en yoğun gelişimin 3-6 yaş arasında olduğu belirtilmektedir. Ayrıca prososyal davranışların kazanılması ve sürdürülmesi için çocuğun rol modeli olarak anne-babasına büyük bir sorumluluk düşmektedir (Bağcı-Çetin ve Öztürk-Samur, 2018; Futamura, 2018).

Okul öncesi yıllar çocuğun doğumundan itibaren okula başlayıncaya kadar olan zaman dilimini kapsamaktadır (Kanmaz ve Tezel Şahin, 2020). Çocuğun tüm gelişim alanlarında hızlı bir değişimin olduğu ve gelişim için kritik olan yıllardır. Çünkü çocuk bu dönemde hem bilişsel hem dil hem de fiziksel gelişimde hızlı bir değişim yaşamakta aynı zamanda sosyal çevre hakkında farkındalığını artırarak daha yoğun bir sosyalleşme süreci yaşamaya başlamaktadır. Hem gelişimin hızlı olduğu hem de kişiliğin temellerinin atıldığı okul öncesi yıllar, çocuğun ilk çevresi olan aile ortamından ve dolayısıyla yoğun etkileşim içinde olduğu anne-babasından fazlasıyla etkilendiği ayrıca öğrenmeye en açık olduğu yıllardır. Bu nedenle, çocuğun ilk sosyal çevresi olan aile ortamı ve dolayısıyla anne-babası ile kurduğu ilişki çocuğun sosyalleşme unsurlarından biri olan ve içinde yaşadığı toplum ile uyumlu bir şekilde yaşamasında büyük öneme sahip olan prososyal davranışların gelişimi için son derece önemlidir. Çünkü çok küçük yaşlardan itibaren çocuğun diğer tüm gelişim alanlarında olduğu gibi sosyal gelişiminin desteklenmesinde de ebeveynlerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Ayrıca çocukların toplum ile olan ilişkilerini geliştirmek için ebeveynlerini rol model aldıkları da bilinmektedir (Arslan, 2022; Bağcı-Çetin ve Öztürk-Samur, 2018; Bee ve Boyd, 2009; Dereli, 2019).

Konu ile ilgili yapılan çalışmalar, prososyal davranışların gözlem ve sözlü davranış yoluyla öğrenildiği fikrini destekler nitelikte olup bu nedenle anne-babaların çocuklara karşı takındığı tutumların çocukların prososyal davranışları üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Akelaitis ve Lisinskiene, 2018). Karaman ve Dinçer (2020) tarafından yapılan bir çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların yaşı büyüdükçe prososyal davranışlarının arttığı ayrıca demokratik anne-baba tutumu ile çocukların prososyal davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bağcı-Çetin ve Öztürk-Samur (2016) tarafından yapılan bir diğer çalışmanın sonucuna göre ise anne-babaların prososyal davranışlarıyla çocukların prososyal davranışları arasında

doğru orantı olduğu ortaya çıkmıştır. Yine okul öncesi dönem çocukları ile yapılan bir diğer çalışmanın sonuçlarına göre; çocukların prososyal davranışları ile annelerinin benzer türdeki davranışları arasında anlamlı ilişki olduğu ve otoriter tutuma sahip olan annelerin çocuklarının prososyal davranışları üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu tespit edilmiştir (Çubukçu, 2019). Bu bilgiler doğrultusunda okul öncesi dönemdeki çocukların prososyal davranışları ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocukların prososyal davranışları ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek amacıyla verilerin toplanması esasına dayanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014). İlişkisel araştırmalar ise; araştırılmak istenen konu veya duruma ilişkin yeterli bilgiye sahip olmak ve araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla kullanılan, konunun daha iyi anlaşılmasını ve yorumlanmasını sağlayan araştırmalardır (Alpay vd., 2014; Büyüköztürk vd., 2014). Bu nedenle okul öncesi dönemdeki çocukların prososyal davranışları ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi için ilişkisel tarama modeline ihtiyaç duyulmuştur.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Türkiye'nin Güneydoğusunda bulunan bir ilin okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören 60-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmada, olasılıklı örneklem yöntemlerinden olan küme örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem seçiminde; evreni bilinen örneklem hesaplama formülü (%95 güven aralığı, %0.05 hata payı ve 0,5 görülme sıklığı) kullanılmış ve örneklemin 190 kişi olması gerektiği belirlenmiştir. Araştırmaya, bu ilin farklı mahallelerinde bulunan 6 okul öncesi eğitim kurumuna kayıtlı olan 60-72 aylık çocukların velileri davet edilmiştir. Araştırmaya 224 veli gönüllü olarak katılmış olup araştırma, veri toplama formlarını eksiksiz dolduran 192 kişinin katılımı ile tamamlanmıştır.

Veri Toplama Araçları:

Araştırma verileri; Genel Bilgi Formu, Çocuk Prososyallik Ölçeği (ÇPÖ) ve Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) kullanılarak toplanmıştır.

Genel Bilgi Formu: Bu form, çalışmanın örneklemini oluşturan okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocuklar hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bu formda çocuk ile ilgili olarak çocuğun yaşı, cinsiyeti

ve doğum sırası gibi bilgiler istenirken, çocuğun annesi için ise; annenin yaşı, herhangi bir işte çalışma durumu, eğitim düzeyi gibi bilgiler yer almaktadır. Ayrıca yine bu formda babanın; yaşı, herhangi bir işte çalışma durumu, eğitim düzeyi, ailenin toplam çocuk sayısı, aile tipi, ailenin gelir durumu, formu dolduran kişinin çocuğa yakınlığı ve çocuğun daha önce okul öncesi eğitim aldıysa toplam kaç yıl eğitim aldığı gibi tanıtıcı bilgiler yer almaktadır (Bağcı-Çetin ve Öztürk-Samur, 2018; Dereli, 2019).

Çocuk Prososyallik Ölçeği (ÇPÖ): 2012 yılında Bower tarafından okul öncesi dönemdeki çocukların prososyallik düzeylerinin ölçülmesi amacıyla geliştirilen ölçek, 2016 yılında Bağcı-Çetin ve Öztürk-Samur tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek anne, baba ve öğretmenlerin çocukların davranışlarını değerlendirmek için üç ayrı form şeklinde hazırlanmıştır. Hazırlanan üç formda tek boyutludur. Ölçek, çocukların sergiledikleri davranışların ne derecede prososyal davranışları barındırdığının belirlenmesi amacıyla 1'den 5'e (hiçbir zaman, nadiren, bazen, genellikle ve her zaman) kadar likert olarak puanlanmaktadır. Ölçek puanlanması sonucunda alınan yüksek puan çocuklarda prososyal davranışların yüksek olduğunu göstermektedir. Anne formu 21 maddeden oluşan ölçeğin; öğretmen ve baba formu ise 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlilik kat sayısı anne formu için .91, baba formu için .92 ve öğretmen formu için .96 değere sahiptir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı ise .889 değere sahiptir (Bağcı-Çetin ve Öztürk-Samur, 2018).

Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ): Ölçek, 2008 yılında Karabulut-Demir ve Şendil tarafından 2-6 yaş arasındaki çocukların ebeveynlerinin çocuklarını yetiştirirken onlara karşı sergiledikleri ebeveyn tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek toplam 46 madde ve 4 alt boyuttan (demokratik, otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici) oluşmaktadır. Likert tipi (5'li derecelemeye göre puanlanan) olarak hazırlanan ölçekte her bir alt boyuttan alınan yüksek puan anne babanın o boyuta ilişkin davranışları sergilediğini göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarının geçerlilik ve güvenilirlik katsayıları hesaplanmış, ölçeğin geçerli ve güvenir bir ölçek olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa değerlerinin; demokratik alt boyut için .83, otoriter alt boyut için .76, aşırı koruyucu alt boyut için .75 ve izin verici alt boyut için .74 olduğu belirlenmiştir. (Karabulut-Demir ve Şendil, 2008).

Verilerin Toplanması:

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla oluşturulan Google Form linki, araştırmaya dahil edilme kriterlerini karşılayan ve araştırma verilerinin toplanması amacıyla belirlenen okullarda eğitim gören çocukların anne-babalarına gönderilmiştir. Katılımcılara, çalışmanın amacı ve yöntemi hakkında formun giriş kısmında gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden anne-ba-

baların veri toplama formlarına verdikleri cevaplar sayesinde araştırma verileri toplanmıştır.

Araştırmaya dahil edilme kriterleri; 60-72 ay yaş aralığında olup okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören çocuğun ebeveyni olmak, veri toplama formlarını eksiksiz doldurmak olarak belirlenmiştir.

Araştırmadan dışlanma kriterleri; 60-72 ay yaş aralığında çocuğu olmayan veya çocuğu bu yaş aralığında olmasına rağmen okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeyen ebeveynler ile veri toplama formlarını eksik dolduran ebeveynler araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Çalışmanın Etik İzni

Çalışmanın yapılabilmesi için Batman Üniversitesi Bilimsel Etik Kurulu'ndan 09.06.2022 tarih ve 2022/06-08 karar numaralı etik kurul izni alınmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler için ölçeği geliştiren araştırmacılardan gerekli izinler ve araştırmaya katılmayı kabul eden tüm katılımcılardan onam alınmıştır.

Verilerin Analizi:

Çalışma verilerinin analizinde, SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 26.0 paket programı kullanılmış ve anlamlılık düzeyi için $p<0.05$ değeri kabul edilmiştir. Verilerin normal dağılıma uyma durumu Shapiro-Wilk ve Kolmogorow Simirnov testi ile belirlenmiştir. Homojenlik varsayımının sağlanıp sağlanmadığının belirlenmesi için ise Levene testi yapılmıştır. Tanımlayıcı istatistikler kapsamında birim sayısı (n), yüzde (%), aritmetik ortalama (±) ve standart sapma (ss) değerleri hesaplanmıştır. Grup karşılaştırmalarında bağımsız örneklerde t testi ve ANOVA, ölçeklerin birbirleri ile karşılaştırılmasında ise Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma verilerinin analizi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1'de, araştırmaya katılan anne babaların Çocuk Prososyallik Ölçeği ile Ebeveyn Tutum Ölçeği alt boyut puanlarına ait ortalama, standart sapma, minimum, maksimum, çarpıklık ve basıklık değerleri verilmiştir. Çocuk Prososyallik Ölçeği ile Ebeveyn Tutum Ölçeği alt boyut puanlarına ait Skewness ve Kurtosis değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olduğu ve bu nedenle verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Tablo 1

Çocuk Prososyallik Ölçeği ile Ebeveyn Tutum Ölçeği Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Ölçekler		(X±S.S)	Min.-Max.	Skewness/ Kurtosis
Çocuk Prososyallik Ölçeği		80.82 ± 11.46	51-107	-0.256/-0.151
Ebeveyn Tutum Ölçeği	Demokratik	74.14 ±7.53	45-85	-0.950/1.334
	Otoriter	19.99±6.14	11-43	0.899/0.945
	Aşırı Koruyucu	32.59±5.73	16-45	-0.147/-0.331
	İzin Verici	21.16 ±4.98	11-35	0.307/0.018

Çalışma kapsamına alınan ebeveynlerin çocuklarının yaş ortalaması 64.74±4.25 aydır. Araştırmaya katılan ebeveynlerin %51.0'inin çocuğunun cinsiyetinin kız ve %48.4'ünün çocuğunun ailenin ilk çocuğu olduğu saptandı. Araştırmaya katılan ebeveynlere ilişkin bilgiler incelendiğinde; okul öncesi çocukların %34.9'unun annesinin 31-35 yaş aralığında olduğu, %52.1'inin annesinin üniversite mezunu olduğu, %54.9'unun annesinin çalışmadığı, annesi çalışan çocukların % 29.5'ine anneanne/ babaannesinin baktığı belirlendi. Ayrıca; çocukların %38.5'inin babasının 36-40 yaş aralığında olduğu, %57.3'ünün babasının üniversite mezunu olduğu, %97.9'unun babasının çalıştığı, %90.1'inin çekirdek aile yapısında olduğu, %51.6'sının ailesinin gelirinin giderine eşit olduğu, %47.9'unun ailesinin iki çocuklu olduğu, %41.1'inin daha önce okul öncesi eğitim almadığı ve %67.7'sinin annesi tarafından veri toplama formlarının doldurulduğu sonucuna ulaşıldı.

Tablo 2

Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Ait Demografik Özellikler

Özellik	n (192)	(%)	$\overline{X}$±SS
Çocuğun Yaşı (Ay)			64.74±4.25
Cinsiyet			
Kız	98	51.0	
Erkek	94	49.0	
Çocuğun Doğum Sırası			
İlk çocuk	93	48.4	
Ortanca çocuklardan biri	27	14.1	
Son çocuk	72	37.5	

Annenin Yaşı		
20-25 yaş	6	3.1
26-30 yaş	45	23.4
31-35 yaş	67	34.9
36-40 yaş	55	28.6
41-45 yaş	15	7.9
46 yaş ve üstü	4	2.1
Annenin Eğitim Düzeyi		
İlkokul	21	10.9
Ortaokul	11	5.7
Lise	48	25.0
Üniversite	100	52.1
Lisansüstü	12	6.3
Annenin Çalışma Durumu		
Çalışıyor	78	40.6
Çalışmıyor	114	59.4
Anne Çalışıyorsa Çocuğa Bakan Kişi		
Bakıcı	18	23.1
Baba	17	21.8
Anneanne/ Babaanne	23	29.5
Kreş/Okul	20	25.6
Babanın Yaşı		
20-25 yaş	-	-
26-30 yaş	7	3.6
31-35 yaş	54	28.2
36-40 yaş	74	38.5
41-45 yaş	41	21.4
46 yaş ve üstü	16	8.3
Babanın Eğitim Düzeyi		
İlkokul	11	5.7
Ortaokul	8	4.2
Lise	25	13.0
Üniversite	110	57.3
Lisansüstü	38	19.8
Babanın Çalışma Durumu		
Çalışıyor	188	97.9
Çalışmıyor	4	2.1
Aile Tipi		
Çekirdek aile	173	90.1
Geniş aile	19	9.9

Ailenin Gelir Durumu		
Gelir giderden az	44	22.9
Gelir gidere eşit	99	51.6
Gelir giderden fazla	49	25.5
Ailenin Toplam Çocuk Sayısı		
1 çocuk	35	18.2
2 çocuk	92	47.9
3 çocuk	38	19.8
4 çocuk	18	9.5
5 ve daha fazla çocuk	9	4.6
Çocuğun Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu		
Eğitim almadı	79	41.1
1 yıl eğitim aldı	70	36.5
2 yıl eğitim aldı	32	16.7
3 yıl eğitim aldı	11	5.7
Formu Dolduran Kişi		
Anne	130	67.7
Baba	62	32.3

Tablo 3 incelendiğinde; okul öncesi dönemdeki çocukların 'Çocuk Prososyallik Ölçeği' puan ortalamaları 80.82 ± 11.46 olarak bulunmuştur. Çalışma kapsamına alınan okul öncesi çocukların cinsiyeti, doğum sırası, annesinin yaşı, annesinin eğitim düzeyi, annesinin çalışma durumu, annesi çalışıyorsa çocuğa bakan kişi, babasının yaşı, babasının eğitim düzeyi, babasının çalışma durumu, aile yapısı, ailesinin gelir düzeyi, ailesinin toplam çocuk sayısı, daha önce okul öncesi eğitim alma durumu ve araştırma formlarını dolduran anne-baba değişkenleri ile çocuğun prososyal davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 3

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Özellikleri İle Prososyal Davranışları Arasındaki İlişki (n=192)

Özellik	n	Çocuk Prososyallik Ölçeği ($\overline{X}$ ± SS)	Test ve Önemlilik
Ölçek $\overline{X}$ ± SS		80.82 ± 11.46	
Cinsiyet			
Kız	98	82.29 ± 11.19	t:1.829
Erkek	94	79.28 ± 11.59	p: 0.069
Çocuğun Doğum Sırası			
İlk çocuk	93	80.36 ± 12.44	F:1.867
Ortanca çocuklardan biri	27	77.77 ± 10.87	p:0.158
Son çocuk	72	82.55 ± 10.13	
Annenin Yaşı			
20-25 yaş	6	77.50 ± 9.87	F:0.945
26-30 yaş	45	78.91 ± 11.96	p:0.453
31-35 yaş	67	80.37 ± 12.31	
36-40 yaş	55	82.20 ± 11.15	
41-45 yaş	15	85.06 ± 8.23	
46 yaş ve üstü	4	80.00 ± 00.00	
Annenin Eğitim Düzeyi			
İlkokul	21	77.28 ± 12.18	F:2.127
Ortaokul	11	74.09 ± 11.62	p:0.079
Lise	48	80.12 ± 12.39	
Üniversite	100	82.56 ± 10.69	
Lisansüstü	12	81.50 ± 10.15	
Annenin Çalışma Durumu			
Çalışıyor	78	82.58 ± 10.45	t:1.777
Çalışmıyor	114	79.61 ± 11.99	p:0.077
Anne Çalışıyorsa Çocuğa Bakan Kişi			
Bakıcı	18	84.09 ± 11.52	F:2.287
Baba	17	79.88 ± 12.05	p:0.062
Anneanne/ Babaanne	23	85.65 ± 8.41	
Kreş/Okul	20	80.90 ± 9.96	
Babanın Yaşı			
26-30 yaş	7	85.14± 16.09	F:0.673
31-35 yaş	54	80.42 ± 11.38	p:0.611
36-40 yaş	74	79.86 ± 11.77	
41-45 yaş	41	82.65 ± 11.58	
46 yaş ve üstü	16	80.00 ± 7.42	
Babanın Eğitim Düzeyi			
İlkokul	11	75.09 ± 17.17	F:1.282
Ortaokul	8	79.25 ± 8.98	p:0.279
Lise	25	80.48 ± 10.25	
Üniversite	110	82.13 ± 11.48	
Lisansüstü	38	79.23 ± 10.40	
Babanın Çalışma Durumu			
Çalışıyor	188	80.97 ± 11.48	t:1.249
Çalışmıyor	4	73.75 ± 8.50	p:0.213
Aile Tipi			
Çekirdek aile	173	80.51 ± 11.51	t:-1.126
Geniş aile	19	83.63 ± 10.85	p:0.262
Ailenin Gelir Durumu			
Gelir giderden az	44	80.50 ± 13.19	F:0.023
Gelir gidere eşit	99	80.93 ± 10.86	p:0.977
Gelir giderden fazla	49	80.87 ± 11.20	
Ailenin Toplam Çocuk Sayısı			
1 çocuk	35	81.00 ± 12.01	F:0.218
2 çocuk	92	80.38 ± 12.19	p:0.928
3 çocuk	38	82.02 ± 9.63	
4 çocuk	18	81.00 ± 11.53	
5 ve daha fazla çocuk	9	78.57 ± 10.78	
Çocuğun Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu			
Eğitim almadı	79	78.88 ± 11.41	F:1.803
1 yıl eğitim aldı	70	81.52 ± 11.99	p:0.148
2 yıl eğitim aldı	32	82.25 ± 10.12	
3 yıl eğitim aldı	11	86.09 ± 10.57	
Formu Dolduran Kişi			
Anne	130	80.84 ± 11.96	t:0.183
Baba	62	80.50 ± 10.70	p:0.855

Tablo 4'te okul öncesi dönemdeki çocukların bazı özellikleri ile Ebeveyn Tutum Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki yer almaktadır. Buna göre; okul öncesi çocukların anne-babalarının demokratik tutum puan ortalaması 74.14 ±7.53, otoriter tutum puan ortalaması 19.99±6.14, aşırıcı koruyucu tutum puan ortalaması 32.59±5.73 ve izin verici tutum puan ortalaması 21.16 ±4.98 olarak bulunmuştur. Çalışma kapsamına alınan okul öncesi çocukların cinsiyeti, doğum sırası, annesinin yaşı, annesinin eğitim düzeyi, annesinin çalışma durumu, annesi çalışıyorsa çocuğa bakan kişi, babasının yaşı, babasının çalışma durumu, ailesinin gelir düzeyi, ailesinin toplam çocuk sayısı, daha önce okul öncesi eğitim alma durumu ve araştırma formlarını dolduran anne-baba değişkenleri ile ebeveyn tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (p>0,05). Çekirdek aile yapısında olan okul öncesi çocukların ebeveynlerinin geniş aile yapısında olan ebeveynlere göre daha demokrat tutum sergiledikleri ve lise mezunu olan babaların üniversite mezunu olan babalardan daha fazla koruyucu tutum sergiledikleri belirlenmiştir (p<0,05) (Tablo 4).

Tablo 4

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bazı Özellikleri İle Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişki (n=192)

Özellik	**n**	**Demokratik** ($\overline{X}$ ± SS)	**Otoriter** ($\overline{X}$ ± SS)	**Aşırı Koruyucu** ($\overline{X}$ ± SS)	**İzin Verici** ($\overline{X}$ ±SS)
Alt Grupların $\overline{X}$ ± SS	192	74.14 ±7.53	19.99±6.14	32.59±5.73	21.16 ±4.98
Cinsiyet					
Kız	98	75.01±7.02	19.89±5.89	32.56±5.56	20.78±5.14
Erkek	94	73.23±7.95	20.09±6.43	32.63±5.94	21.55±4.81
t/p		1.641/0.102	-0.222/0.824	-0.093/0.926	-1.066/0.288
Çocuğun Doğum Sırası					
İlk çocuk	93	73.88±7.73	19.88±6.28	31.63±6.49	21.08±4.97
Ortanca çocuklardan biri	27	72.37±8.26	20.48±6.23	34.00±4.01	20.66±4.84
Son çocuk	72	75.13±6.90	19.95±6.00	33.31±5.05	21.44±5.10
F/p		1.440/0.240	0.101/0.904	2.735/0.067	0.257/0.773
Annenin Yaşı					
20-25 yaş	6	76.33±6.08	18.33±8.40	33.33±5.64	20.16±4.40
26-30 yaş	45	75.35±7.85	20.55±6.35	33.22±6.45	20.08±4.08
31-35 yaş	67	73.77±7.45	19.20±6.00	32.31±5.73	20.34±5.32
36-40 yaş	55	73.72±8.20	20.10±6.22	32.18±5.36	21.63±5.06
41-45 yaş	15	74.86±5.43	22.53±5.51	33.06±5.78	21.06±4.51
46 yaş ve üstü	4	77.50±6.24	18.25±1.50	33.25±4.57	19.75±9.46
F/p		0.355/0.879	0.960/0.443	0.242/0.943	0.882/0.494

Annenin Eğitim Düzeyi					
İlkokul	21	73.55±6.80	21.05±6.11	34.10±4.38	21.00±4.87
Ortaokul	11	73.18±5.94	18.72±5.93	36.45±5.50	21.27±3.90
Lise	48	73.56±9.13	20.02±6.20	33.16±5.98	21.43±5.07
Üniversite	100	74.73±7.22	19.77±6.17	31.61±5.71	21.11±5.03
Lisansüstü	12	73.66±6.27	21.41±6.66	32.91±6.09	20.75±6.18
F/p		0.278/0.925	0.408/0.843	2.154/0.061	0.062/0.997
Annenin Çalışma Durumu					
Çalışıyor	78	74.69±7.62	20.00±6.28	32.15±6.08	20.85±5.64
Çalışmıyor	114	73.76±7.47	19.99±6.07	32.90±5.49	21.36±4.49
t/p		0.839/0.403	0.010/.0992	-0.889/0.375	-0.694/0.488
Anne Çalışıyorsa Çocuğa Bakan Kişi					
Bakıcı	18	77.16±5.76	20.16±7.21	33.33±4.87	22.00±6.24
Baba	17	73.94±8.94	19.76±5.77	32.17±6.14	20.76±5.53
Anneanne/ Babaanne	23	72.60±9.37	19.30±4.34	31.26±6.54	20.78±5.78
Kreş/Okul	20	74.15±7.08	20.35±7.52	30.70±7.07	21.20±4.78
F/p		1.094/0.365	0.114/0.989	1.036/0.398	0.148/0.981
Babanın Yaşı					
26-30 yaş	7	77.00±6.02	21.0±6.68	33.85±6.61	22.28±4.07
31-35 yaş	54	73.55±8.46	20.44±6.88	32.14±5.81	21.48±5.12
36-40 yaş	74	74.40±7.19	19.59±6.49	32.60±5.67	20.71±5.10
41-45 yaş	41	73.56±7.29	20.21±4.91	33.24±5.78	21.36±4.49
46 yaş ve üstü	16	75.12±7.32	19.31±4.88	31.87±5.73	21.12±5.88
F/p		0.480/0.750	0.256/0.905	0.356/0.840	0.305/0.874
Babanın Eğitim Düzeyi					
İlkokul	11	69.80±7.74	21.00±7.19	34.80±3.39	21.70±6.12
Ortaokul	8	74.00±8.10	20.75±5.28	32.37±2.72	19.50±4.34
Lise [a]	25	74.24±7.45	22.08±7.12	36.16±5.20	21.28±3.57
Üniversite [b]	110	74.20±7.94	19.39±5.80	31.43±5.74	21.10±5.20
Lisansüstü	38	74.94±6.40	19.94±6.35	33.15±6.04	21.31±5.10
F/p		0.803/0.549	0.863/0.507	**3.445/0.005**	0.395/0.852
Fark: [a-c]					
Babanın Çalışma Durumu					
Çalışıyor	188	74.11±7.59	20.09±6.15	32.65±5.73	21.18±4.96
Çalışmıyor	4	75.25±3.77	15.25±3.30	30.00±5.94	20.00±6.53
t/p		-0.297/0.767	1.566/0.119	0.915/0.361	0.470/0.639
Aile Tipi					
Çekirdek aile	173	74.52±7.19	19.75±6.01	32.61±5.87	21.20±4.88
Geniş aile	19	70.63±9.59	22.21±7.03	32.42±4.48	20.73±5.98
t/p		**2.160/0.032**	-1.663/0.98	0.142/0.887	0.390/0.697
Ailenin Gelir Durumu					
Gelir giderden az	44	74.34±8.39	20.68±6.24	32.29±5.77	21.09±5.90
Gelir gidere eşit	99	74.66±7.15	19.23±5.80	32.86±5.43	20.68±4.75
Gelir giderden fazla	49	74.69±7.35	20.91±6.64	32.32±6.36	22.18±5.01
F/p		1.641/0.197	1.599/0.205	0.224/0.799	1.490/0.228

Ailenin Toplam Çocuk Sayısı					
1 çocuk	35	72.83±8.60	20.06±7.62	31.77±6.74	21.80±5.23
2 çocuk	92	74.79±7.11	19.41±5.69	32.00±6.01	21.23±4.81
3 çocuk	38	73.85±7.90	20.71±6.10	33.59±4.43	20.73±5.19
4 çocuk	18	75.33±6.95	20.60±6.13	34.73±4.58	19.86±5.65
5 ve daha fazla çocuk	9	70.00±6.78	22.14±5.87	34.00±5.32	22.57±3.77
F/p		1.053/0.381	0.608/0.658	1.374/0.244	0.599/0.664
Çocuğun Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu					
Eğitim almadı	79	73.62±7.28	20.12±5.61	32.88±5.55	20.94±4.53
1 yıl eğitim aldı	70	74.57±7.71	19.30±6.17	32.62±6.13	21.35±5.25
2 yıl eğitim aldı	32	75.21±6.76	20.00±6.85	31.43±5.33	20.87±5.66
3 yıl eğitim aldı	11	72.00±10.18	23.45±7.07	33.72±5.78	22.45±4.65
F/p		0.714/0.545	1.483/0.221	0.642/0.589	0.374/0.772
Formu Dolduran Kişi					
Anne	130	73.83±7.45	20.13±6.14	32.86±5.94	21.52±4.71
Baba	62	74.71±7.84	19.47±6.34	32.12±5.49	20.59±5.55
t/p		-0.738/0.461	0.674/0.501	0.800/0.425	1.170/0.243

a,b,Çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre (posthoc-test: Tukey) alfabetik üst simgelerle belirtilen farklı harfler ölçek puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 5 incelendiğinde, çalışmamızda okul öncesi dönemdeki çocukların prososyal davranışları ile anne-baba tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (p>0,05).

Tablo 5

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Prososyal Davranışları İle Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişki

	Çocuk Prososyallik Ölçeği	**Ebeveyn Tutum Ölçeği**			
Ölçekler		**Demokratik**	**Otoriter**	**Aşırı Koruyucu**	**İzin Verici**
	r/p	**r/p**	**r/p**	**r/p**	**r/p**
Çocuk Prososyallik Ölçeği	**-/-**	0.034/0.644	0.139/0.055	-0.103/0.157	-0.064/0.381

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi dönemdeki çocukların prososyal davranışları ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmanın bulguları literatür doğrultusunda tartışılmıştır. Çalışmada; okul öncesi dönemdeki çocukların cinsiyet, doğum sırası, annenin yaşı, annenin eğitim düzeyi, annenin çalışma duru-

mu, annesi çalışan ailelerde çocuğa bakan kişi, babanın yaşı, babanın eğitim düzeyi, babanın çalışma durumu, aile tipi, ailenin gelir düzeyi, ailenin toplam çocuk sayısı, çocuğun daha önce okul öncesi eğitim alma durumu ve araştırma formlarını dolduran anne-baba değişkenleri ile çocuğun prososyal davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0,05$). Çubukçu (2019) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların prososyal davranışlarının yaş ve cinsiyete bağlı olarak farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak yapılan farklı çalışmalarda çocukların prososyal davranışlarının çocuğun yaş değişkeninden etkilendiği belirtilmektedir (Flook, Zahn-Waxler ve Davidson, 2019; Karaman ve Dinçer, 2020). Çalışmada, cinsiyet değişkeni ile prososyal davranış puan ortalamalarının farklı olmasına rağmen istatiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunmamasında çalışmaya katılan kız ve erkek çocuklarının sayılarının birbirine yakın olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim Karaman ve Dinçer'in (2020) yaptıkları çalışmada kız çocukların prososyal davranış puanlarının erkek çocuklara oranla anlamlı düzeyde farklı olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada, araştırmanın diğer değişkenlerinden olan doğum sırası değişkeni ile prososyal davranışlar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiş olmasa da Seven (2007) tarafından yapılan çalışmada doğum sırası değişkeni ile prososyal davranışlar arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmada; okul öncesi dönemdeki çocukların cinsiyet, doğum sırası, annenin yaşı, annenin eğitim düzeyi, annenin çalışma durumu, annesi çalışan ailelerde çocuğa bakan kişi, babanın yaşı, babanın eğitim düzeyi, babanın çalışma durumu, aile tipi, ailenin gelir düzeyi, ailenin toplam çocuk sayısı, çocuğun daha önce okul öncesi eğitim alma durumu ve araştırma formlarını dolduran anne-baba değişkenleri ile ebeveyn tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0,05$). Aydoğdu ve Dilekmen (2016) tarafından yapılan çalışmada anne-babaların yaşları ve gelir düzeyleri ile ebeveyn tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, cinsiyet değişkeninde annelerin babalara göre daha demokratik tutum sergiledikleri ancak diğer alt boyutlarda (otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici tutumları) anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirtilmiştir. Yine aynı çalışmanın bir diğer değişkeni olan aylık gelir düzeyi ile ebeveyn tutumlar arasındaki ilişki incelenmiş olup gelir düzeyi yükseldikçe ebeveynlerin aşırı koruyucu tutum sergiledikleri ifade edilmiştir. Diğer alt boyutlarda ise ailenin gelir düzeyi ile ebeveyn tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Çalışmada çekirdek aile yapısında olan okul öncesi çocukların anne-babalarının geniş aile yapısında olan anne-babalara göre daha demokratik tutum sergiledikleri ve lise mezunu olan babaların üniversite mezunu olan babalardan daha fazla koruyucu tutum sergiledikleri belirlenmiştir ($p<0,05$). Aydoğdu ve Dilekmen (2016) tarafından yapılan çalışmada aile tipi ile ebeveyn tutumları arasında anlamlı ilişki bulunmazken

anne-babaların eğitim düzeyi yükseldikçe demokratik ve aşırı koruyucu tutum sergiledikleri belirtilmiştir.

Çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların prososyal davranışları ile anne-baba tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0,05$). Ancak Karaman ve Dinçer (2020) yaptıkları çalışmada anne-babaların demokratik tutum sergilemeleri ile çocukların prososyal davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Ferreiare ve arkadaşları (2016) anne-babaların çocuklarla geliştirdikleri olumlu ilişkiler ile prososyal davranışlar arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğunu belirtmektedir. Ayrıca ebeveyn-çocuk bağlanmasının prososyal davranışın gelişimindeki rolüne dair toeorik bir model geliştirmek amacıyla yapılan bir diğer çalışmada, bebeklikten ergenliğe kadar prososyal davranışlarla ilgili yapılan deneysel çalışmalar incelenmiş ve çalışmanın sonucuna göre genel olarak ebeveyn-çocuk bağlanması ile prososyal davranışlar arasında bir ilişki olduğu belirtilse de bu ilişkinin karmaşık olduğu ve daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır (Gross vd., 2017). Bu yönüyle çalışmamızda çocukların prososyal davranışları ile anne-baba tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmaması, çocukların prososyal davranışlarının gelişmesinde çeşitli faktörlerin rol oynayabileceğini düşündürmektedir.

Sonuç olarak bu çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocukların prososyal davranışlarının çeşitli değişkenlerden ve anne-baba tutumlarından etkilenmediği ancak ebeveyn tutumlarının aile tipi ve babanın eğitim düzeyine ait değişkenlerden etkilendiği belirlenmiştir. Ayrıca okul öncesi dönemdeki çocukların prososyal davranışları ile anne-baba tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda; farklı yaş gruplarının yer aldığı ve farklı coğrafi bölgelerde benzer içerikli çalışmaların yapılması önerilmektedir. Bunun yanı sıra aile tipi ve ebeveyn eğitim düzeyinin prososyal davranışlarla ilişkisinin araştırıldığı daha kapsamlı çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

Akelaitis, A.V., and Lisinskiene, A.R. (2018). Social emotional skills and prosocial behaviour among 15–16-year-old adolescents. *Eur. J. Contemp. Educ*, 7, 21–28. DOI: 10.13187/ejced.2018.1.21

Alpay, A., Cemaloğlu, N., Sarpkaya, R., Tomul, E., Baştürk, R., Ellez, M., Şahin, B., Yolcu, H., Karakaya. İ., ve Turgut, Y. (2014). İçinde: Tanrıöğen, A. (editör). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Anı Yayıncılık, s.57-83.

Arslan, R. (2022). Erken çocukluk döneminde baba katılımı konusunda yapılan lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi,* 7(2), 1-12. DOI: 10.37754/737103.2022.721

Aydoğdu, F. (2020). Aile ile ilgili temel kavramlar ve aile kuramları. Pekşen-Akça, R. ve Aydoğdu, F. (Ed.), *Aile eğitiminde güncel konular*, içinde (1-32). Eğiten Kitap.

Aydoğdu, F., ve Dilekmen, M. (2016). Ebeveyn tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11 (2), 569-585.

Bağcı Çetin, B., ve Öztürk Samur, A. (2018). 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları ile anne-babalarının prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 1-17. 10.17556/erziefd.286651

Bee, H., and Boyd, D. (2009). Çocuk gelişim psikolojisi. Gündüz O (Çeviren). Kaknüs Yayınları.

Beyazıt, U. (2020). Aile eğitiminde ebeveynlik rolleri. Pekşen-Akça, R. ve Aydoğdu, F. (Ed.), *Aile eğitiminde güncel konular*, içinde (35-57). Eğiten Kitap.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademia, s.14.

Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T., ve Kandemir, M. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi prososyal davranışlar temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60), 555-576.

Çubuk, A. (2019). *48 – 72 Aylık Çocukların Prososyal Davranışları İle Annelerinin Prososyal Davranışları ve Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi], Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dereli, E. (2019). The relationship between prosocial behaviours, aggression types and moral-social rule knowledge in preschool children. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 14(1), 042–055.

Ferreira, T., Cadima, J., Matias, M. Vieira, J.M., Leal, T., and Matos, P.M. (2016). Okul Öncesi Çocukların Prososyal Davranışı: Anne-Çocuk, Baba-Çocuk ve Öğretmen-Çocuk İlişkilerinin Rolü. *J Child Fam Stud*, 25,1829–1839. https://doi.org/10.1007/s10826-016-0369-x

Flook, L., Zahn-Waxler, C., and Davidson, R. J. (2019). Developmental differences in prosocial behavior between preschool and late elementary school. *Frontiers in Psychology,* 10, 876. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00876

Futamura, I. (2018) Is extraordinary prosocial behavior more valuable than ordinary prosocial behavior? *PLoS ONE* 13(4), e0196340. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0196340.

Gross, J. T., Stern, J. A., Brett, B. E., and Cassidy, J. (2017). The multifaceted nature of prosocial behavior in children: Links with attachment theory and research. *Social Development*, 26(4), 661–678. https://doi.org/10.1111/sode.12242

Kanmaz, T. ve Tezel Şahin, F., (2020). Okul Öncesinde Yaratıcı Drama Çalışmalarına İlişkin Ebeveyn Görüşlerinin İncelenmesi. *Okul Öncesinde Yaratıcı Drama Çalışmalarına İlişkin Ebeveyn Görüşlerinin İncelenmesi*, 6(12), 46-60.

Karabulut Demir, E. ve Şendil, G. (2008). Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ). *Türk Psikoloji Yazıları,* 11(21), 15-25.

Karaman, N.N., ve Dinçer, Ç. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *4*(3), 639-664.

Pekşen-Akça, R. (2012). Ana-babaların çocuk yetiştirmede aşırı koruyucu olmaları. *Akademik Bakış Dergisi,* 29, 1-13.

Seven, S. (2007). Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 477-499.

Snippe, E., Jeronimus, B. F., aan het Rot, M., Bos, E. H., de Jonge, P., and Wichers, M. (2018). The reciprocity of prosocial behavior and positive affect in daily life. *Journal of Personality,* 86, 139–146. https://doi.org/10.1111/jopy.12299

Wu, H., Tseng, S., Wu, P., and Chen, C. (2016). The Relationship between Parent-Child Interactions and Prosocial Behavior among Fifth- and Sixth-grade Students: Gratitude as a Mediating Variable. *Universal Journal of Educational Research, 4(10)*, 2373-2385.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 53 ● Yaz/2024 ● Sayı: 243, (1605- 1634)

Bir Gelişimsel Tarama Profili Çalışması: Çubuk İlçesi Örneği

ARAŞTIRMA MAKALESİ

H. Merve İMİR[1], Burçin AYSU[2], Rüveyda KURNAZ[3], Nursel BEKTAŞ[4], Şerife ÇAMURCU[5], K. Büşra KAYNAK EKİCİ[6], Fatma Elif ERGİN[7]

1 Doç. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, hmimir@aybu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5312-7935.

2 Doç. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, baysu@aybu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3881-191X.

3 Arş. Gör, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, rkurnaz@aybu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1310-455X.

4 Arş. Gör. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, nbektas@aybu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5901-2899.

5 Arş. Gör, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, scamurcu@ybu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7307-1235.

6 Doç. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, kbkaynak.ekici@aybu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2897-2018.

7 Doç. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, feergin@aybu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8372-5047.

Gönderilme Tarihi: 21.02.2023 Kabul Tarihi: 24.07.2023 DOI: 10.37669 milliegitim.1254008

Atıf: "İmir, H. M., Aysu, B., Kurnaz, R., Bektaş, N., Çamurcu, Ş., Kaynak Ekici, K. B., ve Ergin, F. E. (2024). Bir gelişimsel tarama profili çalışması: Çubuk ilçesi örneği. *Millî Eğitim, 53* (243), 1605-1634. DOI: 10.37669 milliegitim.1254008"

Öz

Bu araştırmanın amacı erken müdahale kapsamında 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde Ankara İli Çubuk İlçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı anasınıfları ve bağımsız anaokullarına devam eden çocukların gelişimsel tarama profillerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen araştırmada nicel araştırma modellerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Çubuk İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 10 kurumda okul öncesi eğitime devam eden ve ebeveyni çalışmaya katılmasına onay veren 222'si kız, 197'si erkek olmak üzere toplam 419 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri demografik bilgi formu ve Denver II Gelişimsel Tarama Testi [DGTT II] kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 24.00 programı kullanılarak analiz edilmiş, gelişimsel değerlendirme sonuçlarını incelemek için tanımlayıcı istatistiklerden Ki-kare Testi ve Kruskal Wallis testinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda çalışma grubunda yer alan 419 çocuktan 295'inin (%70,4) normal gelişim, 87'sinin (%20,8) şüpheli gelişim ve 36'sının (%8,6) anormal gelişim gösterdiği saptanmıştır. Çocuklarda en yüksek oranda şüpheli gelişim dil gelişimi (%8) alanında; en yüksek oranda anormal gelişim ise dil gelişimi ve kişisel-sosyal gelişim (%3) alanlarında saptanmıştır. Ayrıca, DGTT II sonuçlarına göre kız çocukları ile annesi ve babası üniversite mezunu olan çocukların normal gelişim gösterme oranlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna karşın sonuçların çocukların kardeş sayısına ve doğum sırasına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara ve uzmanlara öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Denver II Gelişimsel Tarama Testi, gelişimsel değerlendirme, gelişimsel gecikme, erken müdahale, erken çocukluk dönemi*

A Developmental Screening Profile Study: The Case of Çubuk District

Abstract:
This study aims to conduct developmental screening of children attending preschools affiliated to the Ministry of National Education within the scope of early diagnosis and intervention in Ankara, Çubuk in 2021-2022 academic year fall semester. In this study the survey model, one of the quantitative research models was used. The study group was 419 children, 222 girls and 197 boys, who attend preschool in 10 institutions and whose parents approved their participation in the study. The data of the study were collected using the Demographic Information Form and the Denver Developmental Screening Test II. The data obtained were analyzed using the SPSS 24.00 program, and the descriptive statistics Chi-square Test and Kruskal Wallis analysis were used to examine the results of developmental evaluation. As a result of the research, it was determined that 295 (70.4%) out of 419 children showed normal development, 87 (20.8%) suspicious development and 36 (8.6%) abnormal development. The highest rate of suspicious development in children was in the field of language development (8%); The highest rate of abnormal development was found in language development and personal-social development (3%). Also, it was found that girls and children whose mothers and fathers are university graduates have a higher rate of normal development according to the Denver Developmental Screening Test II results. On the other hand, it was determined that the Denver Developmental Screening Test II results did not differ significantly according to the number of siblings and birth order of the children. Lastly, according to the results, suggestions were presented to researchers and child development specialists.

Keywords: *Denver Developmental Screening Test II, developmental evaluation, developmental delay, early intervention, early childhood*

Giriş

Beyin mimarisinin temelleri, genetik yatkınlıkların, kişisel deneyimlerin ve çevresel koşulların etkisiyle ve sürekli etkileşimlerle oluşturulur. Bu süreç, gebeliğin dördüncü haftasında başlar ve hamilelik boyunca devam eder. Beyin mimarisinin şekillenmesi süreci, erken çocukluk döneminde hız kazanır ve okul çağına gelmeden büyük ölçüde tamamlanır (Bellman, Byrne ve Sege, 2013; National Scientific Council on the Developing Child, 2007). İnsan yaşamında önemli bir yere sahip olan erken çocukluk döneminde gelişim, doğası itibariyle dinamik yapılı karmaşık bir süreç olarak nitelendirilmektedir. Bu dönemde gelişmekte olan beyin, sürekli bir biçimde uyarılmaya ihtiyaç duymakla birlikte etraftaki uyaranlara karşı derin bir hassasiyet taşımaktadır (Shonkoff ve Phillips, 2000). Bu bağlamda erken çocukluk döneminde yaşanan deneyimler ile çocuğun içerisinde yetiştiği ortamın beyin mimarisi üzerinde son derece güçlü bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilmektedir (National Scientific

Council on the Developing Child, 2007). Beyin yapısının büyük ölçüde şekillendiği ve gelişimin oldukça hızlı bir seyir izlediği bu hassas dönemde; psikososyal, genetik ve biyolojik faktörler gelişimi olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Anderson, Shinn, Fullilove, Normand ve Carande-Kulis, 2003; Wachs, 2000). Söz konusu faktörlerin beyin yapısını olumsuz etkilemesi ise çocuğun gelişiminde sapmalar meydana gelmesine neden olabilmektedir (Moodie, Danerie, Goldhagen, Halle, Green ve Lamonte, 2014). Bu sapmalar, çocuğun aynı yaş, cinsiyet, sosyoekonomik durum ve diğer benzer koşullara sahip olan akranlarına kıyasla gelişimsel kilometre taşlarına ulaşamaması veya bu kilometre taşlarına daha geç ulaşması şeklinde gelişimsel gecikmelere yol açabilir (Khan ve Leventhal, 2022). Gelişim alanlarındaki normatif ilerleyişten sapma olarak tanımlanan gelişimsel gecikmeler, ilerleyen yaşlarda okul başarısında düşmeye sebep olabilir ve bu durum yaşam boyu elde edilecek kazançlarda azalmaya yol açabilir (Fink, Peet, Danaei, Andrews, McCoy, Sudfeld, Smith Fawzi, Ezzati ve Fawzi, 2016; Grantham-McGregor, Cheung, Cueto, Glewwe, Richter ve Strupp, 2007; Smith, 2009;).

İlgili alan yazında erken çocukluk dönemi, potansiyel olarak gelişimsel zorluklara yol açabilen ve yaşam boyu gelişimi etkileyebilecek sorunların önlenmesi ve iyileştirilmesi için en uygun zaman dilimi olarak kabul edilmektedir. Dünya genelinde özellikle gelişmiş ülkelerdeki istatistiki veriler değerlendirildiğinde, bu dönemde gelişimsel gecikme görülme sıklığı yaklaşık olarak %10-%15 aralığında olmakla birlikte küresel çapta artış gösterdiği de işaret edilmektedir (Choo, Agarwal, How ve Yeleswarapu, 2019; Kim, 2022; Öztürk-Ertem ve World Health Organization, 2012). Türkiye'de ise gelişimsel bozukluk veya gelişimsel gecikme yaygınlığına dair sistematik bilgi içeren bir veritabanı bulunmamakla birlikte son 15 yıl içinde yapılan araştırmalar genel bir kanı oluşturmaktadır. Örneğin, Türkiye'de 0-2 yaş aralığında herhangi bir sağlık sorunu olan çocukların %37'sinde (Öztürk-Ertem, Barlan, Oral, Düzova ve Cin, 2000), kronik hastalığı bulunan çocukların ise yaklaşık %25'inde gelişimsel sorunların da gözlendiği bildirilmektedir (Ro-CODEC, 1997). Ayrıca, erken doğan bebeklerin neredeyse yarısında (%47) gelişimsel sorunlarla karşılaşılmaktadır (Atasay, Günlemez, Ünal ve Arsan, 2003). Dolayısıyla, ülkemiz için her beş çocuktan birinde gelişimsel problemler olabileceği öngörülmektedir (Kuleli Sertgil, 2013).

Çocuklarda gelişimsel bozuklukların ve/veya gecikmelerin erken dönemde belirlenmesi ve müdahale edilmesi, çocukların uzun vadede karşılaşabileceği sonuçların iyileştirilmesinde kritik bir rol oynar. Ancak bu noktada alan yazın önemli bir eksikliğe dikkat çekmektedir. Buna göre, gelişimsel bozuklukların veya gecikmelerin büyük bölümü (%30-%50) okul çağına kadar tanınmadığından, zamanında müdahale imkânları da engellenmektedir (Glascoe, 2000). Gelişimsel tanılarda yaşanan gecik-

me, erken müdahale fırsatlarının kaçırılmasına, bunun sonucunda da ileriki yaşlarda öğrenme zorlukları, davranış sorunları ve işlevsel bozukluklar gibi olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir (Shevell, Majnemer, Platt, Webster ve Birnbaum, 2005). Bu nedenle, gelişimsel gecikme gibi sebeplerle erken müdahaleye ihtiyaç duyan çocukları, normal gelişim aralığında seyreden çocuklardan ayırt etmek hayati önem taşır, çünkü zamanında müdahalenin gelişimsel bozuklukları veya gecikmeleri olan çocukların sonuçlarını iyileştirdiği tespit edilmiştir.

Gelişimsel değerlendirme bir çocuğun performansının benzer yaş aralığındaki çocuklarla karşılaştırılarak saptanması/belirlenmesi sürecidir (Bellman vd., 2013). Gelişimsel gecikme riski taşıyan ve hakkında ayrıntılı bir değerlendirme gereken çocukların standart araçlarla aralıklı olarak değerlendirilmesi şeklinde tanımlanan gelişimsel taramalar ise çocukların gelişimsel profilinin çıkarılmasında, ailelere gelişimle ilgili bilgi ve öneri sunulmasında, erken tanı ve tedavi ile gelişimin desteklenmesinde ve gerekli durumlarda yönlendirme yapılmasında önemli bir yer tutmaktadır (Batshaw, 2002; Doğan Keskin, 2021; Yorulmaz, Sert, Yılmaz, Kara ve Çınarlıdere, 2018). Bu bağlamda özellikle gelişmiş ülkelerde, sistematik taramalar yoluyla çocukların gelişiminin izlenmesinin önemi konusunda genel bir fikir birliği bulunurken; gelişmekte olan ülkelerde erken çocukluk dönemindeki çocukların gelişimine ilişkin az sayıda çalışma mevcuttur (Squires, Twombly, Bricker ve Potter, 2009). Öte yandan ülkelerin kalkınma durumlarından bağımsız olarak çocukların potansiyellerine ulaşmaları için destek, izlem ve yönlendirme süreçlerinin titizlikle yapılması ve bu süreçlerde gelişimsel tarama testlerinin kullanılması gerekmektedir (Doğan ve Baykoç, 2015; Yorulmaz vd., 2018).

Gelişimsel tarama hizmetlerinin büyük çoğunlukta hastanelerdeki sağlam çocuk polikliniklerinde ya da gelişim izleme ünitelerinde yapıldığı bilinmektedir (Doğan ve Baykoç, 2015; Doğan Keskin ve Baykoç, 2022). Öte yandan yapılan çalışmalarda (Doğan Keskin, 2021; Kuleli Sertgil, 2013; Smith, 1978) hastane ziyaretleri sırasında rutin standart gelişimsel tarama testleri kullanılarak değerlendirilen çocuk sayısının oldukça az olduğu, bununla birlikte tek başına klinik değerlendirmenin gelişimsel gecikmelerin yalnızca %20-%30'unu tespit edebildiği ortaya konulmuştur. Nitekim Türkiye'de 201 tıp doktorunun katılımı ile gerçekleştirilen bir araştırmada doktorların %76.2'sinin yalnızca fizik muayene yaparak çocukların gelişimsel taramalarını gerçekleştirdikleri ve sadece 12 doktorun gelişimsel tarama testi kullandığı tespit edilmiştir (Çarman, Kayhan, Bilge, Dinleyici, Balcıoğlu, Yarar, Dinleyici ve Ünlüoğlu, 2017). Oysa, teşhis ve kanının yetersiz olduğu durumlarda klinik değerlendirmeyle gelişimsel gecikme veya gelişimsel bozukluk yaşayan çocukların ancak %30'u okul çağından önce belirlenebilmektedir (Glascoe, 2005).

Çocuklarda var olan gelişimsel gecikmelerin erken tespit edilebilmesi adına hem dünya genelinde kabul gören hem de bölgesel ve kültürel ihtiyaçlara duyarlı pek çok gelişimsel tarama testleri kullanılmaktadır (Sudry, Zimmerman, Yardeni, Joseph, Baruch, Grotto, Greenberg, Eilenberg, Amit, Akıva, Tsadok, Rize, Zaworbach, Uziel, Moshe, Sadaka, Bachmat, Freedman ve Sadaka, 2022). Bu bağlamda 1-72 aylık çocukların kişisel-sosyal, dil, ince ve kaba motor becerilerinin değerlendirildiği Denver II Gelişimsel Tarama Testi [DGTT II] ve 16 gün-42 aylık çocukların bilişsel, dil, motor, sosyal-duygusal gelişimlerinin ve uyum davranışlarının değerlendirildiği Bayley Gelişimsel Tarama Testi uluslararası ve ulusal düzeyde yaygın olarak kullanılan gelişimsel tarama testlerinin başında gelmektedir (Anlar ve Yalaz, 1996; Aylward ve Zhu, 2019; Demirci ve Kartal, 2012). Özellikle DGTT II, gelişimsel sorun yaşama riski bulunan çocukların taranmasında ve izleminde kullanılabilecek değerli bir ölçme aracıdır (Luiz, Foxcroft ve Tukulu, 2004). Bu test, çocuk gelişimi alanında doğrudan tanı koyma amacı taşımamakla birlikte (Niparko, 1982), gelişiminin periyodik izlenmesi ve sapmaların belirlenmesinde önemli bir yer tutmaktadır (Çetin Hakyemez, Eles Baysal, Oğuz, Cınbız ve Gülsar, 2019). Testin temel amacı performansı ortalamanın altında olabilecek çocukları belirleyerek daha ileri değerlendirmeye yönlendirilmesi gerekenleri tespit etmektir (Diamond, 1990).

Gelişimsel tarama yapılırken kullanılan testler çocukların yaşı, taramanın amacı gibi durumlar nedeniyle farklılık gösterse de tüm tarama testlerinin nihai amacı çocukların gelişimsel profillerini ortaya koymaktır. Ancak ülkemizde gelişimsel taraması yapılan, gelişimsel izleme alınan, gelişimsel gecikmesi tespit edilen çocuk sayısına dair sistematik veri bulunmamaktadır. Bu bağlamda ülkemize ilişkin mevcut durumun ortaya konması noktasında uluslararası ve ulusal düzeyde sınırlı sayıdaki araştırmadan yola çıkılarak gelişimsel gecikmeler ile ilgili tahminler yapılmakta, çalışmalar yürütülmektedir. Bu bağlamda, Antepli ve Yıldız (2015) tarafından 2013-2014 eğitim-öğretim döneminde özel bir kreş ve gündüz bakım evine devam eden 134 çocuğun gelişimi DGTT II ile değerlendirilmiş; çocuklarda normal gelişimden en fazla sapmanın dil ve kaba motor gelişim alanlarında görüldüğü tespit edilmiştir. Aynı araştırmada DGTT II'nin önemine değinilerek; testin 0-6 yaş çocuklarının gelişimsel durumlarının ve beceri düzeylerinin saptanmasında uygulanması kolay bir test olmasına vurgu yapılmıştır. 2016 yılında bir başka araştırmada (Gözün Kahraman, Ceylan ve Korkmaz, 2016), özellikle küçük yaş grubu çocuklara odaklanılarak, 0-3 yaş grubu 326 çocuk Gelişimsel Tarama Testi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların yaklaşık %21'inin şüpheli-anormal gelişim gösterdiği belirlenmiş olmakla birlikte, gelişimsel geriliklerin özellikle dil gelişimi alanında olduğu tespit edilmiştir. Başka bir araştırmada Madan ve Tekin (2015), 0-6 yaş grubundaki toplam 60 çocuğa DGTT II uygulamışlar; çocuklardan 39'unun normal, 7'sinin anor-

mal, 9'unun şüpheli, 5'inin ise test edilemez olduğu bulgusunu elde etmişlerdir. 2020 yılında gerçekleştirilen bir diğer araştırmada ise, Ankara'da bir çocuk hastanesinde gelişimsel olarak değerlendirilen ve en az bir alanda gelişimsel desteğe ihtiyacı olan 789 çocuğa Denver II Gelişim Tarama Testi uygulanmıştır (Tercan ve Bayhan, 2020). Araştırma sonucunda, anormal veya şüpheli gelişim gösteren çocukların sıklıkla tüm gelişim alanlarında desteğe ihtiyacı olduğu belirlenmiştir.

Erken çocukluk döneminde çocukların gelişimlerinin izlenmesi amacı ile yapılan gelişimsel tarama çalışmalarında, yaşanılan bölgelerin kültürel ve bölgesel farklılıklarının önemli olduğu bilinmektedir. Özellikle düşük sosyokültürel özelliklere sahip bölgelerde yaşayan çocukların gelişimleri risk altında olabilmektedir (Doğan Keskin, 2021). Bu bağlamda mevcut risklerin erken dönemlerde tespit edilebilmesi ve gerekli erken müdahale programlarının planlanabilmesi için bölgesel düzeyde geniş çaplı gelişimsel tarama çalışmalarına gereksinim duyulmaktadır. İlgili alan yazın incelendiğinde sınırlı sayıda gelişimsel tarama araştırmasının (Antepli ve Yıldız, 2015; Gözün Kahraman, Ceylan ve Korkmaz, 2016; Madan ve Tekin, 2015; Tercan ve Bayhan, 2020) bulunduğu ve bunların da çok azının (Baykan, Temel, Ömeroğlu, Bulduk, Ersoy, Avcı ve Turla, 1995; Çelikkıran, Bozkurt ve Coşkun, 2015) bölgesel düzeyde gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Öte yandan Ankara'daki çocukların gelişimsel taramalarını yapan Baykan ve diğerlerinin (1995) çalışmasının üzerinden yirmi yılı aşkın bir sürenin geçtiği; daha güncel diğer araştırmanın ise (Çelikkıran, Bozkurt ve Coşkun, 2015). İstanbul Zeytinburnu'nda bulunan Aile Kadın Destekleme ve Engelliler Merkezi'ne başvuran çocuklar ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Tüm bu çalışmalar birlikte incelendiğinde bölgesel bazlı gelişimsel tarama yapan çok az sayıda çalışma olduğu ve bunlardan yalnızca birinde (Baykan vd., 1995) çocukların evlerine ya da okullarına gidilerek gelişimsel tarama yapıldığı, diğer pek çok çalışmanın ise hastanelere ya da çeşitli sivil toplum merkezlerine risk ya da rutin kontrol amacıyla başvuran çocuklar ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu kapsamda özellikle, düşük sosyo-ekonomik statüye sahip bölgelerdeki çocukların herhangi bir şikayetle başvuruda bulunmaksızın ya da rutin kontroller dışında da gelişimsel taramaya dâhil edilmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir çünkü düşük sosyo-ekonomik özelliklere sahip bir çevrede yaşamak gelişimsel gecikme ve problemler açısından başlı başına bir risk faktörüdür.

Türkiye Cumhuriyeti Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı tarafından yürütülen Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırmaları (SEGE)'nın 2002 raporunda ilçelerin gelişmişlik düzeyleri demografik, istihdam ve sosyal güvenlik, eğitim, sağlık, finans, rekabetçilik, yenilikçilik ve yaşam kalitesi değişkenleri göz önünde bulundurularak değerlendirilmiş ve bu doğrultuda ilçelerin gelişmişlik düzeyi bir ile altı ara-

sında gruplanmıştır. Türkiye genelinde 973 ilçenin değerlendirildiği bu araştırmaya göre birinci kademe ilçeler en yüksek seviyede gelişmişliği yansıtırken altıncı seviyedekiler ise en düşük gelişmişliği ifade etmektedir. Bu kapsamda, araştırmamızın gerçekleştirildiği Ankara'ya bağlı Çubuk ilçesi üçüncü kademede gelişmişlik göstermektedir. Ankara'ya bağlı ilçeler arasında altıncı kademe gelişmişlik gösteren ilçe bulunmamakla birlikte, ilçelerin yarıdan fazlasının birinci ve ikinci kademe gelişmişlik gösterdiği belirtilmiştir. Ankara'ya bağlı 25 ilçe arasında Çubuk gelişmişlik olarak on dördüncü sırada yer almaktadır. Buradan yola çıkarak, bu araştırmada Ankara'nın orta-düşük sosyoekonomik gelişmişlik düzeyi içinde değerlendirilen Çubuk ilçesinde okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların gelişimsel taramalarının yapılması amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda; Çubuk ilçesinde ikamet eden ve okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların gelişim durumlarının değerlendirilmesi ve araştırmaya katılan çocukların gelişimlerinin cinsiyetlerine, kardeş sayılarına, doğum sıralarına ve ebeveynlerinin öğrenim düzeylerine göre farklılaşma durumlarının değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, etik prosedürler ve verilerin analizine ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımlarından biri olan betimsel tarama deseninde yürütülmüştür. Geçmişte veya halen var olan bir durumu ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen betimsel tarama çalışmaları genellikle büyük örneklemler üzerinde gerçekleştirilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020; Karasar, 2009). Bu araştırmada Ankara ili Çubuk ilçesinde ikamet eden ve okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların genel gelişimsel değerlendirmelerinin yapılması amaçlandığından araştırmada betimsel tarama deseni benimsenmiştir.

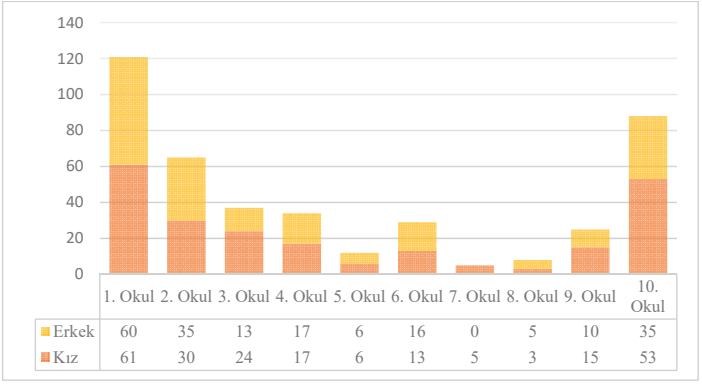
Çalışma Grubu

2021-2022 eğitim ve öğretim yılı itibariyle Ankara ili Çubuk ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı 18 okul öncesi eğitim kurumuna (bağımsız anaokulları, ilkokul ve ortaokul bünyesindeki anasınıflarına) kayıtlı 60-72 aylık 867 çocuk bulunmaktadır. Bu çocuklardan 765'ine uygun örnekleme yöntemiyle erişilmiş olup, okul ve ailelere araştırma izni/onamı için başvurulmuştur. İlgili akademik yılın güz dönemi içinde, maksimum sayıda okula ulaşabilmek ve bu süre zarfında ulaşım vb. koşulları uygun hale getirebilmek amacıyla araştırmada uygun örnekleme yöntemine başvurulmuştur.

Uygun örnekleme yöntemi araştırmacıların zaman sınırlılığı ve ulaşım zorluğu gibi nedenlerle araştırma katılımcılarına ulaşmada zorluk yaşama ihtimalinin bulunduğu durumlarda kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020). Araştırmaya uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen 10 okuldaki 419 çocuk (çalışmaya katılmak üzere ebeveynleri tarafından izin verilen ve çalışmaya katılmayı kabul eden) dâhil edilmiştir.

Şekil 1

Çalışma Grubuna İlişkin Kurum ve Cinsiyet Dağılımları



Şekil 1'de görüldüğü üzere, çalışma grubunun %53'ü (222) kız, %47'sı (197) erkek çocuklardan oluşmaktadır. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi eğitim kurumlarından üçü resmi ortaokul bünyesinde, altısı resmi ilkokul bünyesinde ve biri bağımsız anaokulu bünyesinde faaliyet göstermektedir.

Çalışma grubunda yer alan çocuklara ve ebeveynlerine ilişkin demografik bilgiler Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2

Araştırmaya Dâhil Edilen Çocuk ve Ebeveynlere Ait Bilgiler

Şekil 2'de görüldüğü üzere, araştırmada yer alan çocukların çoğunluğu (%44,9) bir kardeşe sahip olmakla birlikte çoğunlukla (%39,6) ailenin ilk çocuğu konumundadırlar. Öte yandan araştırmaya katılan çocukların annelerinin ve babalarının büyük bir kısmının (%41,8) lise mezunu oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Demografik Bilgi Formu ve Denver II Gelişimsel Tarama Testi [DGTT II] kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu

Katılımcı çocukların doğum tarihi, cinsiyeti, kardeş sırası, doğum sırası ve anne-babalarının öğrenim durumuna ilişkin bilgilerin yer aldığı form araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Denver II Gelişimsel Tarama Testi (DGTT II)

Yalaz, Anlar ve Bayoğlu (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan test, 0-6 yaş grubu çocukların yaşına uygun becerilerini değerlendiren bir gelişim tarama envanteridir. Özellikle belirti göstermeyen gelişimsel sorunları taramada, kuşku duyulan durumları nesnel bir araçla değerlendirmede ve gelişimsel açıdan risk altındaki bebek ve çocukların takip edilmesinde başvurulan bu test kişisel-sosyal, ince motor-uyumsal, dil ve kaba motor olmak üzere dört gelişim alanında 134 madde içermektedir. Ayrıca testi uygulama esnasında çocuğun davranışlarının değerlendirildiği 5 "Test Davranışı" maddesi bulunmaktadır. Test uygulayıcıları bu testin eğitimini almış kişiler olmak zorundadır ve bir yeterlilik testinden geçerler. Teste çocuğun yaşının hesaplanmasıyla başlanır ve buna bağlı olarak diğer maddelerle devam edilir. Maddeler 'G' (Geçer), 'K' (Kalır), 'O.D' (Olanak Dışı), 'R' (Reddetme) şeklinde puanlanır. Test neticesinde yapılan değerlendirmede, çocuğun gelişimi 'Normal', 'Anormal', 'Şüpheli' ve 'Test Edilemez' olarak yorumlanmaktadır (Madan ve Tekin, 2015; Yalaz, Anlar ve Bayoğlu, 2009). Çocuğun gelişiminin normal gelişim gösteren akranları ile karşılaştırılmasını sağlayan testin uygulayıcılar arası güvenirliği .90, test-tekrar test güvenirliği ise .86 olarak belirtilmektedir (Yalaz, Anlar ve Bayoğlu, 2009).

Verilerin Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecine ilk olarak okul idarecileri ve öğretmenler ile iletişime geçilmesiyle başlanmıştır. Ebeveynlere ulaştırmaları için öğretmenlere Bilgilendirilmiş Onam Formları ve Demografik Bilgi Formları bırakılmıştır. Öğretmenlerle iletişime geçilerek ebeveynleri tarafından gelişim testine alınmasına izin verilen çocuk sayıları öğrenilmiş ve taramanın yapılacağı gün/saat planlaması için görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bilgilendirilmiş Onam Formlarına ek olarak bazı okul idare-

cileri/öğretmenler tarafından ebeveynlerle yüz yüze bir toplantı yapılarak çalışmanın amacı ve içeriği hakkında görüşülmesi talep edilmiştir. Bilgilendirme oturumu olarak yapılan bu toplantılarda çalışmanın kapsamı ailelere anlatılmış ve onların soruları cevaplanmıştır. Testler kurum idarecileri ve öğretmenlerin uygun gördükleri boş sınıf, ofis vb. alanlarda yapılmıştır. Bu süreç tüm kurumlarda aynı aşamalarda yürütülmüştür. Kurumlarda yapılan testlerden sonra ebeveynlere/öğretmenlere/kurum idarecilerine çocukların genel gelişim durumlarına ilişkin bilgi verilmiş ve öneriler sunulmuştur.

Verilerin toplanmasında Millî Eğitim Bakanlığı 2021-2022 eğitim ve öğretim yılı çalışma takviminde (MEB, 2021) bulunan birinci dönem ders başlangıç ve bitiş tarihleri baz alınmıştır. Bu bağlamda veriler eğitim öğretimin ilk döneminden itibaren toplanmaya başlamıştır. Böylece, araştırmaya dâhil olan çocukların okul öncesi eğitim sayesinde elde edecekleri farklı beceriler ve yeni deneyimlerin gelişimsel taramaların sonucunu etkileme ihtimali en aza indirilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmanın verileri SPSS 24.00 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Gelişimsel değerlendirme sonuçlarını demografik değişkenler doğrultusunda incelemek üzere Ki-Kare ve Kruskal Wallis analizlerinden yararlanılmıştır.

Etik İzin

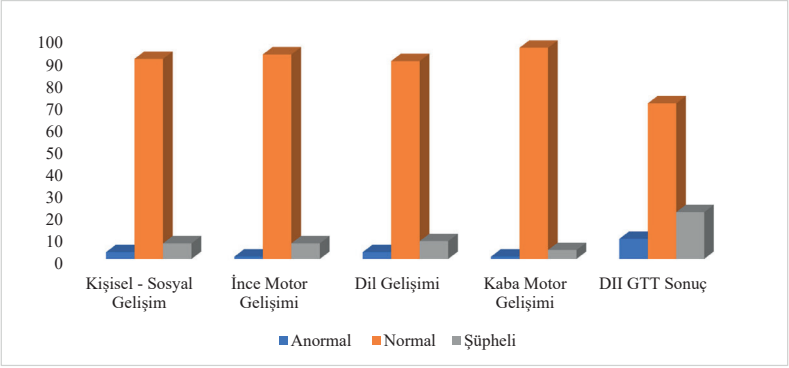
Araştırma verilerinin toplanması için Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Etik Kurulunun 22.09.2021 tarih ve 42 karar nolu onayı ile Çubuk İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmıştır. Çalışmada gönüllülük ilkesine uygun olarak önce çocukların ebeveynlerinden yazılı onam alınmış, ebeveyni tarafından izin verilen çocukların da ayrıca sözlü onamları alınarak gelişimsel tarama testleri uygulanmıştır.

Bulgular

Gelişimsel tarama kapsamında okul öncesi eğitim kurumlarına kayıtlı 60-72 aylık çocukların DGTT II ile elde edilen gelişimsel değerlendirme sonuçlarına ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Şekil 3

Denver II Gelişimsel Tarama Testine (DGTT II) İlişkin Genel Sonuçlar



Şekil 3'te görüldüğü üzere, DGTT II sonuçlarına göre; araştırmaya katılan 419 çocuktan 295 çocuk (%70,4) normal gelişim, 87 çocuk (%20,8) şüpheli gelişim ve 36 çocuk (%8,6) anormal gelişim göstermektedir.

Tablo 1

Cinsiyet ve DGTT II Arasındaki Farka İlişkin Ki Kare Testi Sonuçları

		A.Kız	B.Erkek	Toplam	X^2	sd	p	Anlamlı Fark
Kişisel- Sosyal Gelişim	Anormal	5	7	12	5,287	2	,054	-
	Normal	207	170	377				
	Şüpheli	10	20	30				
	Toplam	222	197	419				
İnce Motor Gelişimi	Anormal	0	3	3	3,552	2	,169	-
	Normal	207	179	386				
	Şüpheli	15	15	30				
	Toplam	222	197	419				
Dil Gelişimi	Anormal	5	9	14	1,913	2	,384	-
	Normal	201	172	373				
	Şüpheli	16	16	32				
	Toplam	222	197	419				
Kaba Motor Gelişimi	Anormal	0	5	5	9,422	2	,009*	A-B
	Normal	218	181	399				
	Şüpheli	4	10	14				
	Toplam	222	196	418				
Denver Sonuç	Anormal	11	25	36	14,089	2	,001*	A-B
	Normal	173	122	295				
	Şüpheli	38	49	87				
	Toplam	222	196	418				

*p<.05

Tablo 1'de gelişimsel tarama kapsamında araştırmada yer alan 60-72 aylık çocukların cinsiyetleri ve DGTT II sonuçları arasındaki farklılığa ilişkin Ki-kare Testi sonuçları yer almaktadır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda cinsiyet ile kaba motor gelişim ($p<0,5$) ve DGTT II sonucu ($p<0,5$) arasında anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Elde edilen anlamlı farklılığın kaynaklandığı grubu tespit etmek için yapılan Kruskal Wallis testinin grup sıra ortalamaları incelendiğinde; cinsiyet ile kaba motor gelişimi ve DGTT II arasındaki anlamlı farklılığın kızlar lehine olduğu saptanmıştır.

Tablo 2

Kardeş Sayısı ve DGTT II Arasındaki Farka İlişkin Ki Kare Testi Sonuçları

		Tek Çocuk	1 Kardeş	2 Kardeş	3 Kardeş	4 Kardeş	Toplam	X^2	sd	p
Kişisel-Sosyal Gelişim	Anormal	2	6	2	2	0	12	7,316	8	,503
	Normal	50	164	129	25	9	377			
	Şüpheli	5	18	9	1	0	30			
	Toplam	54	188	140	28	9	419			
İnce Motor Gelişimi	Anormal	0	3	0	0	0	3	5,254	8	,730
	Normal	51	172	129	25	9	386			
	Şüpheli	3	13	11	3	0	30			
	Toplam	54	188	140	28	9	419			
Dil Gelişimi	Anormal	1	5	5	3	0	14	8,995	8	,343
	Normal	52	166	124	23	8	373			
	Şüpheli	1	17	11	2	1	32			
	Toplam	54	188	140	28	9	419			
Kaba Motor Gelişimi	Anormal	0	3	1	1	0	5	4,823	8	,776
	Normal	53	178	134	25	9	399			
	Şüpheli	1	7	4	2	0	14			
	Toplam	54	188	139	28	9	418			
Denver Sonuç	Anormal	3	18	10	5	0	36	10,641	8	,223
	Normal	45	129	95	18	8	295			
	Şüpheli	6	41	34	5	1	87			
	Toplam	54	188	139	28	9	418			

*p<.05

Tablo 2'de gelişimsel tarama kapsamında araştırmada yer alan 60-72 aylık çocukların kardeş sayıları ve DGTT II arasındaki farklılığa ilişkin Ki-kare Testi sonuçları yer almaktadır. Elde edilen sonuçlara göre; çocukların DGTT II sonuçları kardeş sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p>0,5$).

Tablo 3

Doğum Sırası ve DGTT II Arasındaki Farka İlişkin Ki Kare Testi Sonuçları

		1. Çocuk	2. Çocuk	3. Çocuk	4. Çocuk	5. Çocuk veya Üzeri	Toplam	X^2	sd	p
Kişisel- Sosyal Gelişim	Anormal	5	3	3	1	0	12	3,931	8	,863
	Normal	151	142	71	11	2	377			
	Şüpheli	10	13	7	0	0	30			
	Toplam	166	158	81	12	2	419			
İnce Motor Gelişimi	Anormal	2	1	0	0	0	3	2,895	8	,941
	Normal	151	147	74	12	2	386			
	Şüpheli	13	10	7	0	0	30			
	Toplam	166	158	81	12	2	419			
Dil Gelişimi	Anormal	5	2	5	2	0	14	11,539	8	,173
	Normal	150	143	69	9	2	373			
	Şüpheli	11	13	7	1	0	32			
	Toplam	166	158	81	12	2	419			
Kaba Motor Gelişimi	Anormal	3	1	0	0	0	5	11,036	8	,200
	Normal	154	153	79	11	2	399			
	Şüpheli	9	3	2	1	0	14			
	Toplam	166	157	81	12	2	418			
Denver Toplam	Anormal	16	10	7	3	0	36	9,676	8	,289
	Normal	119	116	51	7	2	295			
	Şüpheli	31	31	23	2	0	87			
	Toplam	166	157	81	12	2	418			

*p<.05

Tablo 3'te gelişimsel tarama kapsamında araştırmada yer alan 60-72 aylık çocukların doğum sıraları ve DGTT II sonuçları arasındaki farklılığa ilişkin Ki Kare Testi sonuçları yer almaktadır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde; çocukların DGTT II sonuçlarının doğum sıralarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı (p>.05) görülmektedir.

Tablo 4

Anne Öğrenim Düzeyi ve DGTT II Arasındaki Farka İlişkin Ki Kare Testi Sonuçlar

		A. İlköğretim	B. Lise	C. Üniver.	Toplam	X^2	sd	p	Anlamlı Farklılık
Kişisel-Sosyal Toplam	Anormal	2	8	2	12	4,105	4	.392	-
	Normal	132	156	89	377				
	Şüpheli	13	11	6	30				
	Toplam	147	175	97	419				
İnce Motor Toplam	Anormal	1	1	1	3	7,384	4	.117	-
	Normal	132	159	95	386				
	Şüpheli	14	15	1	30				
	Toplam	147	175	97	419				
Dil Toplam	Anormal	5	5	4	14	6,259	4	.181	-
	Normal	130	152	91	373				
	Şüpheli	12	18	2	32				
	Toplam	147	175	92	419				
Kaba Motor Toplam	Anormal	1	1	2	5	9,104	4	.059	-
	Normal	59	168	70	14				
	Şüpheli	3	6	0	399				
	Toplam	63	175	72	418				
Denver Toplam	Anormal	14	15	7	36	10,403	4	.034*	C-A C-B
	Normal	94	121	80	295				
	Şüpheli	38	39	10	87				
	Toplam	146	175	72	418				

*p<.05

Tablo 4'te gelişimsel tarama kapsamında araştırmada yer alan 60-72 aylık çocukların anne öğrenim düzeyleri ve DGTT II arasındaki farklılığa ilişkin Ki kare Testi sonuçları yer almaktadır. Elde edilen sonuçlara göre, çocukların DGTT II sonuçları anne öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (p<.05). Anne öğrenim düzeyi ile DGTT II sonucu arasındaki anlamlı farklılığın kaynaklandığı grubu tespit etmek için yapılan Kruskal Wallis testinin grup sıra ortalamaları incelendiğinde; elde edilen anlamlı farklılığın annesi üniversite mezunu olan çocukların lehine olduğu saptanmıştır.

Tablo 5

Baba Öğrenim Düzeyi ve DGTT II Arasındaki Farka İlişkin Ki Kare Testi Sonuçları

		A. İlköğretim	B. Lise	C. Üniver.	Toplam	X^2	sd	p	Anlamlı Farklılık
Kişisel-Sosyal Toplam	Anormal	4	7	1	12	5,498	4	.240	-
	Normal	107	154	116	377				
	Şüpheli	11	14	5	30				
	Toplam	122	175	122	419				
İnce Motor Toplam	Anormal	0	3	0	3	10,074	4	.039*	C-A C-B
	Normal	111	156	119	386				
	Şüpheli	11	16	3	30				
	Toplam	122	175	122	419				
Dil Toplam	Anormal	3	8	3	14	8,464	4	.076	-
	Normal	104	154	115	373				
	Şüpheli	15	13	4	32				
	Toplam	122	175	122	419				
Kaba Motor Toplam	Anormal	1	2	2	5	9,104	4	.059	-
	Normal	113	166	120	14				
	Şüpheli	8	6	0	399				
	Toplam	122	175	122	418				
Denver Toplam	Anormal	10	21	7	5	17,222	4	.002*	C-A C-B
	Normal	76	118	80	101				
	Şüpheli	36	35	10	16				
	Toplam	122	174	122	418				

*p<.05

Tablo 5'te gelişimsel tarama kapsamında araştırmada yer alan 60-72 aylık çocukların baba öğrenim düzeyleri ve DGTT II arasındaki farklılığa ilişkin Ki kare Testi sonuçları yer almaktadır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde; baba öğrenim düzeyi ile ince motor gelişimi (p<.05) ve DGTT II sonucu (p<.05) arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Baba öğrenim düzeyi ile ince motor gelişimi ve DGTT II sonucu arasındaki anlamlı farklılığın kaynaklandığı grubu tespit etmek için yapılan Kruskal Wallis testinin grup sıra ortalamaları incelendiğinde; elde edilen anlamlı farklılığın babası üniversite mezunu olan çocukların lehine olduğu saptanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Erken çocukluk dönemi, bireylerin bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel yeteneklerin şekillendiği bir dönemdir. Bu dönemde, çocukların belli deneyimleri yaşamaları

gelişimleri açısından kritik sonuçlar doğurur (Bailey, 2002). Bu kritik döneme ilişkin yapılan araştırmalar, erken çocukluk döneminin genel gelişimdeki önemini vurgularken (Shonkoff ve Garner, 2012; UNICEF, 2022), bu dönemde uygulanan gelişimsel değerlendirme testlerinin de önemine dikkat çekmektedir. Bu testler, potansiyel gecikmeleri veya zorlukları tespit etmede önemli bir rol oynamaktadır ve zamanında müdahale imkânı sağlayarak olumlu sonuç elde etme şansını artırmaktadır (Guevara, Gerdes, Localio, Huang, Pinto-Martin, Minkovitz, Hsu, Kyriakou, Baglivo, Kavanagh ve Pati, 2013; Radecki, Sand-Loud, O'Connor, Sharp ve Olson, 2011). Sözü edilen bu sebepler gerekçesiyle, bu araştırmada Ankara'ya bağlı Çubuk ilçesinde MEB anaokullarına devam eden 60-72 aylık çocukların gelişimleri Denver II Gelişimsel Tarama Testi kullanılarak değerlendirilmiştir ve değerlendirme sonuçları çeşitli demografik değişkenler bakımından analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde araştırmaya dahil olan 419 çocuktan 295'inin (%70,4) normal gelişim gösterdiği, 87'sinin (%20,8) şüpheli gelişim gösterdiği ve 36'sının (%8,6) anormal gelişim gösterdiği tespit edilmiştir. Alan yazında yer alan araştırmalar incelendiğinde erken çocukluk döneminde bulunan çocuklardaki gelişimsel gecikme oranlarına dair farklı bulguların elde edildiği görülmektedir. Örneğin; Doğan ve Baykoç (2015)'un 2012-2015 yılları arasında bir hastanenin Çocuk Gelişimi Birimi'ne yönlendirilen 0-6 yaş grubu çocukları değerlendirdikleri araştırmalarında, çocuklardan 394'ünün (%35,9) normal gelişim gösterdiği, 250'sinin (%22,8) şüpheli gelişim gösterdiği ve 341'inin (%31,1) anormal gelişim gösterdiği bulunmuştur. Alkan, Mutlu ve Haliloğlu (2021) tarafından bilinen herhangi bir sağlık problemi bulunmayan 4-6 yaş arasındaki çocuklarla gerçekleştirilen başka bir araştırmada ise çocuklardan 129'unun (%60,8) normal gelişim gösterdiği, 73'ünün (%34,4) şüpheli gelişim gösterdiği ve 10'unun (%4,7) anormal gelişim gösterdiği saptanmıştır. Bu bağlamda Doğan ve Baykoç (2015) tarafından yapılan çalışmada, daha yüksek oranda anormal ve şüpheli gelişim bildirilmesinde araştırmanın örneklem grubunda yer alan çocukların halihazırda ebeveynler ya da sağlık çalışanları tarafından gelişimsel gecikme riski gerekçesiyle ilgili birimlere yönlendirilen çocuklar olmasının etkili olabileceği düşünülmektedir. Diğer bir ifade ile aileleri ya da sağlık çalışanları tarafından herhangi bir anomali şüphesi bildirilen çocuklarda anormal ya da şüpheli gelişim gösterme oranlarının daha yüksek olması beklentilere uygundur. Diğer taraftan, Alkan, Mutlu ve Haliloğlu (2021) tarafından gelişimsel gecikme şüphesi ile herhangi bir birime yönlendirilmesi yapılmamış olan bir örneklem grubu ile gerçekleştirilen araştırmada; araştırmanın bulgularına yakın oranda normal, şüpheli ve anormal gelişim oranlarının tespit edildiği görülmektedir. Bu noktadan hareketle gelişimsel gecikme riski ile hastaneye yönlendirilmesi yapılmamış olan çocuklar örnekleminde elde edilen ve yaklaşık olarak %30 oranında saptanan anormal ya da şüpheli gelişim gösterme

oranının alan yazın ile uyumlu ve elde edilen oranın yüksekliği bağlamında oldukça çarpıcı olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları gelişim alanlarına göre değerlendirildiğinde, çocuklarda en yüksek oranda şüpheli gelişimin dil gelişimi (%8) alanında olduğu belirlenmiştir. Çocukların en yüksek oranda anormal gelişim gösterdikleri alanların ise dil gelişimi ve kişisel-sosyal gelişim (%3) olduğu saptanmıştır. Tercan ve Bayhan (2020)'ın DGTT II ile gerçekleştirdikleri çalışmada da hem erkek hem de kız çocuklar açısından en fazla güçlük yaşanan alanın dil gelişimi olduğu belirtilmiştir. Erken çocukluk döneminde sık görülen bir gelişimsel sorun olarak nitelendirilen dil gecikmelerinin prevalansının %5-12 olduğu tahmin edilmektedir (Law, Boyle, Harris, Harkness ve Nye, 2000). Ailelerin geleneksel inançları nedeniyle, dil gelişimi alanında yaşanan gecikmelerin tespit edilmesi diğer gelişim alanlarına göre daha zor olabilmektedir. Aileler, kimi zaman çocuklarında fark ettikleri gecikmenin geçici olduğunu düşünerek, profesyonel kişilere yardım ya da rehberlik için başvuruda bulunmayabilirler. Dahası, herhangi bir müdahaleye gerek kalmaksızın çocuklarının dil becerilerinin zamanla iyileşeceğine inanabilirler. Ancak bu inanç dil gelişimindeki gecikmenin tespitini zorlaştırmakla kalmaz aynı zamanda müdahalenin gecikmesine de neden olur (Sunderajan ve Kanhere, 2019). Tedavi edilmeyen dil gecikmeleri çocukların %40-60'ında ilerleyen dönemlerde de etkisini göstermeye devam edebilir, bu çocukların yetişkinlikte de sosyal, duygusal, davranışsal ve bilişsel sorunlar açısından daha yüksek risk altında olmaları söz konusudur (Law, Rush, Schoon ve Parsons, 2009; Morgan, Ttofari Eecen, Pezic, Brommeyer, Mei, Eadie, Reilly ve Dodd, 2017). Bu doğrultuda yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgunun önemli olduğu ve ilgili alan yazın ile örtüştüğü düşünülmektedir.

Yapılan araştırmada beş-altı yaş grubu çocukların kaba motor becerileri ve DGTT II sonuçlarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, kaba motor alanda ve DGTT II sonucunda normal gelişim gösteren kız çocuklarının sayısının erkek çocuklardan daha fazla; anormal ya da şüpheli gelişim gösteren erkek çocukların sayısının ise kız çocuklardan daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Ancak alan yazında bu bulguyla örtüşmeyen çalışma sonuçları da mevcuttur ki bu araştırmaların bir kısmı kız ve erkek çocuklar arasında anlamlı fark bulunmadığını rapor ederken (Ercan, 2020; Gözün Kahraman, Ceylan ve Korkmaz, 2016; Güneş ve Demircioğlu, 2021; Özkan, Şenel, Arslan ve Karacan, 2012) bir bölümü de kız ve erkek çocuklar arasındaki farkların belirgin olmayışına ve tutarsızlığına dikkat çekmiştir (Durmazlar, Öztürk, Ural, Karaağaoğlu ve Anlar, 1998). Gelişim bireysel ve çevresel pek çok faktörden etkilense de kız çocuklarının büyüme ve olgunlaşma süreci ergenlik dönemine kadar erkek çocuklardan daha hızlı olmaktadır

(Tepeli, 2018). Nitekim Durmazlar ve diğerleri (1998) tarafından yapılan çalışmada çocukların gelişimi "normal", "anormal" veya "şüpheli" olarak sınıflandırılmaksızın değerlendirilmiş ve sonuçta kız çocuklarının erkek çocuklara göre gelişimsel kilometre taşlarına daha önce eriştiği sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde yapılan araştırma ile benzer şekilde çoğunlukla erkek çocukların anormal ve şüpheli gelişim gösterdiği sonucunu elde eden çalışmaların var olduğu görülmektedir (Akkaş ve Tozduman Yaralı, 2022; Doğan ve Baykoç, 2015; Doğan Keskin ve Baykoç, 2022; Tercan ve Bayhan, 2020). Söz konusu araştırmalarda gelişimsel değerlendirme talebi ile sağlık kuruluşları ya da erken müdahale ünitesine yönlendirilen erkek çocukların sayısının kız çocuklara nazaran daha fazla olmasının erkek çocuklarda daha yüksek oranda anormal ya da şüpheli gelişim tespit edilmesinde etkili olabileceği ifade edilmektedir. Ancak bu araştırmada yer alan çocukların herhangi bir sağlık kuruluşu tarafından gelişimsel değerlendirme için yönlendirilmemiş olması ve değerlendirmesi yapılan kız ve erkek çocuk oranının oldukça yakın olmasına rağmen erkek çocuklarda daha yüksek oranda anormal ya da şüpheli gelişim tespit edilmesi alan yazın açısından özgün ve önemli bir durumdur.

Dünyanın farklı ülkelerinde yapılan pek çok araştırmada da okul öncesi dönem çocuklarının kaba motor ve genel gelişimleri açısından yapılan araştırmayı destekleyen sonuçların mevcut olduğu görülmektedir. Nitekim Drachler ve De Carvalho Leite (2007) tarafından Brezilya'da erken çocukluk döneminde bulunan 3389 çocuk ile gerçekleştirilen ve çocukların gelişimlerinin DGTT II ile değerlendirildiği bir araştırmada yaşla birlikte belirginleşen şekilde kızlar lehine anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Brito, Vieira, Costa ve Oliveira (2011) tarafından yapılan çalışmada da cinsiyet ile DGTT II sonuçları arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Çelikkıran, Bozkurt ve Coşkun (2015) tarafından gelişimsel sorunların yaygınlığını ve sosyodemografik değişkenlerle ilişkisini araştırmak amacıyla ülkemizde yapılan bir araştırma sonucunda da DGTT II sonuçları ile cinsiyet arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların kardeş sayıları bakımından Denver II Gelişimsel Tarama Testi sonuçları incelendiğinde, kardeş sayısı ve test sonuçları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür. İlgili alan yazın incelendiğinde yapılan araştırma ile benzer şekilde gerek DGTT II ile gerçekleştirilen araştırmalarda (Işık, 2022; Kurt, 2018) gerekse farklı değerlendirme envanterlerinin kullanıldığı araştırmalarda (Erdoğan, Şimşek Bekir ve Erdoğan Aras, 2015; Tunçeli ve Zembat, 2018) çocukların gelişimlerinin kardeş sayısına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını belirten çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Buna karşın literatürde DGTT II ile yapılan araştırmalar arasında tam tersi sonuçları gösteren çalışmalar da mevcuttur (Çelikkıran, Bozkurt

ve Coşkun, 2015; Özkan vd., 2012). Bu araştırmalarda ailede bulunan kardeş sayısı arttıkça ebeveynlerin her bir çocuğa ayırdıkları zamanın ve kaynağın azalabileceği öne sürülmektedir (Çelikkıran, Bozkurt ve Coşkun, 2015). Dolayısıyla, kardeş sayısı, aile yapısı ve gelir düzeyi ile etkileşim halinde farklı sonuçlar doğurabilmektedir. Tüm bu bulgular göz önünde bulundurulduğunda, çocukların sahip oldukları kardeş sayısından ziyade kardeş ilişkileri, ebeveynlerinin çocuğa ve kardeşlerine yönelik tutumları ve ilgi düzeyleri, aile içi dinamikler gibi faktörlerin toplam kardeş sayısından daha önemli olabileceği düşünülmektedir.

Yapılan analizler sonucunda araştırmada yer alan 60-72 aylık çocukların DGTT II sonuçları ile doğum sırası arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde erken çocukluk dönemindeki çocukların gelişiminin doğum sırasına göre farklılaşma durumuna ilişkin tartışmalı sonuçların bulunduğu; bazı çalışmalarda çocuklarda gelişimsel gecikme riski/varlığı ile doğum sırası arasında anlamlı bir farklılığın olmadığının ortaya koyulduğu (Bang, 2008; Eapen, Zoubeidi, Yunis, Gururaj, Sabri ve Ghubash, 2006; Gözün Kahraman, Ceylan ve Korkmaz, 2016), bazı çalışmalarda ise çocukların gelişiminin doğum sırasına göre farklılaştığının (Demirci ve Kartal, 2018) ifade edildiği görülmektedir. Ancak, burada sözü edilen Demirci ve Kartal (2018)'ın araştırmasında, çoklu değişken modeli uygulandığında doğum sırasının gelişimsel gecikmeyi anlamlı düzeyde yordamadığı da belirtilmiştir. Yani, doğum sırası ile gelişimsel gecikme arasındaki ilişkiye dair güçlü kanıtlar bulunmamaktadır. Bu araştırmadan elde edilen sonuç ebeveynlerin sahip oldukları maddi ve manevi kaynaklar, çocuğun gelişimini desteklemeye ve ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik motivasyon düzeyleri, çocuğun planlı ve her iki ebeveyn tarafından da istenen bir gebelik sonucunda dünyaya gelip gelmeme durumu gibi faktörlerin çocukların yaşadıkları gelişimsel gecikmelerde doğum sırasından daha önemli olabileceğini akla getirmektedir. Nitekim Fan, Zhang, Qin, Song, Wang ve Ma (2021)'nın dil gelişimi alanında gelişimsel gecikmeye yol açan potansiyel risk faktörlerini incelemek amacıyla yaptıkları çalışma da bu görüşü destekler niteliktedir. Çalışma sonucunda çocuklarda gelişimsel gecikme yaşanma durumu doğum sırasına göre farklılaşmazken, annenin geç yaşta doğum yapması, anne ile çocuk arasında nadiren etkileşim kurulması, annenin içe dönük bir kişiliğe sahip olması, düşük gelir ve öğrenim düzeyine sahip olunması gibi faktörlere göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda ebeveynlerin sahip oldukları kaynakların çocuk yetiştirirken gösterdikleri tutumların ve eylemlerin çocuğun doğum sırasından daha önemli olabileceği düşünülmektedir.

Yapılan araştırmada çocukların DGTT II sonucu anne öğrenim düzeyine göre üniversite mezunu olan anneler lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Diğer bir ifade ile Denver Toplam puanına göre anneleri üniversite mezunu olan çocuklar-

da normal gelişim gösterme durumu diğer çocuklardan daha yüksektir. Ebeveynlerin öğrenim düzeyi çocuğun gelişimi üzerinde yadsınamayacak bir öneme sahiptir (Basky, 2020). Çünkü özellikle erken çocukluk döneminde çocukların beslenme, barınma, uyku, sevgi gibi temel ihtiyaçlarının karşılanmasında ve gelişimlerinin desteklenmesinde anneler temel bir rol üstlenmektedir. Eğitim düzeyi daha yüksek olan anneler ise çocuklarının bakımını sağlamaya ve gelişimlerini desteklemeye yönelik olarak daha fazla bilgiye sahip olabilmekte, çocuklarına karşı daha uygun davranış ve tutumlar sergileyebilmektedir. Alan yazında yapılan pek çok çalışmada da araştırma ile paralel olarak çocuğun bütünsel gelişimi ve gelişimsel gecikme yaşama durumu açısından anne öğrenim durumunun önemi ortaya konmaktadır. Gerek ulusal gerek uluslararası pek çok araştırmada anne öğrenim düzeyinin düşük olması gelişimsel gecikme açıcından risk faktörü kabul edilmektedir (Demirci ve Kartal, 2018; Durmazlar vd., 2008; Kofke, Pe´rez-Escamilla, Gubert ve Buccini, 2022; Lejarraga, Pascucci, Krupitzky, Kelmansky, Bianco, Martinez, Tibaldi, ve Cameron, 2002; Özkan vd., 2012; Yorulmaz vd., 2018). Bu bağlamda yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgunun literatür ile uyumlu olduğu görülmektedir. Öte yandan sayıca daha az olsa da ilgili alan yazında yapılan çalışmanın aksine anne öğrenim durumu ile Denver II Gelişimsel Değerlendirme Testi sonuçları arasında anlamlı ilişki bulunmadığını belirten çalışmalar da yer almaktadır (Atkıncı Alpay, 2017; Kurt, 2018). Ancak bu çalışmaların görece daha küçük örneklem grupları ile gerçekleştirilmesi ve anne öğrenim düzeyinin örneklem içinde oldukça düzensiz dağılması sebebiyle farkın anlamlı çıkmamış olabileceği düşünülmektedir.

Yapılan araştırmada çocukların ince motor gelişimi ve DGTT II toplam sonucu ile baba öğrenim düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunduğu; söz konusu farklılığın her iki alanda da babası üniversite mezunu olan çocuklar lehine olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile babaları üniversite düzeyinde öğrenime sahip olan çocukların ince motor becerilerde ve DGTT II toplamında normal gelişim gösterme durumu diğer çocuklara kıyasla daha yüksektir. Günümüzde annelik ve babalık rollerinde yaşanan değişimler, kadınların iş gücüne katılım oranlarında yaşanan artış ve bununla bağlantılı olarak bazı ailelerde çocukların bakımında ve gelişimlerinin desteklenmesinde babaların üstlendikleri sorumlulukların artması gibi durumlar çocukların gelişimsel süreçlerine dahil olma ve etki etme açısından babaların rolünü arttırmaktadır (Kuzucu, 2011; Raley, Bianchi ve Wang, 2012). Ayrıca, öğrenim düzeyi yüksek babalar, diğer babalara kıyasla çocuklarına daha fazla zaman ayırabilmektedir (Dotti Sani ve Treas, 2016). Nitekim alan yazın incelendiğinde de ilgili araştırma ile benzer şekilde çocuklarda yaşanan gelişimsel gecikmelerin baba öğrenim durumuna göre farklılaştığını bildiren çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Demirci ve Kartal, 2018; Pilz ve Schermann, 2007; Yorulmaz vd., 2018). Özkan ve diğerleri (2012) tarafından yapılan

çalışma sonucunda anne/baba eğitim düzeyinin çocuklarda yaşanan gelişimsel gecikmede başlıca risk faktörleri olduğu ortaya koyulmuş, babaların düşük düzeyde eğitime sahip olması ile çocukların anormal gelişim göstermesi arasında anlamlı ilişki bulunduğu belirtilmiştir. Buna karşın ilgili alan yazında yer alan bazı çalışmalarda gelişimsel gecikme ile baba öğrenim düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunmadığı belirtilmektedir (Atkıncı Alpay, 2017; Khalek, Monazea, Abdel-Salam ve Taha, 2017; Kurt, 2018). Ancak, anlamlı fark tespit etmeyen bu araştırmalarda anne öğrenim durumunda olduğu gibi örneklem özelliklerinin (örneklem dağılımı ve büyüklüğü) etkili olabileceği düşünülmektedir.

Sosyo-kültürel açıdan dezavantajlı bir bölgede yer alan Ankara İli Çubuk İlçesinde okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların gelişimsel taramalarının yapıldığı bu araştırmanın ileri dönem araştırmalara birçok açıdan ışık tutacağı düşünülmektedir. Ancak araştırmanın bazı sınırlılıkları olduğu da göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin, araştırmaya dahil edilen çocuklar 60-72 ay aralığındadır. Oysa, özellikle erken müdahalenin hedef kitlesi düşünüldüğünde taramaların daha erken yaşlarda yapılması önerilebilir. Ayrıca, bu çalışmada gelişimsel tarama için yalnızca Denver II testinden yararlanılmıştır. Farklı testlerin gelişimin farklı yönlerini/özelliklerini ele alabileceği göz önüne alındığında, yalnızca bir envanterin kullanılmış olması genel gelişim değerlendirmesi açısından kısıtlılıklara neden olabilir. Bu durum gelişimin tüm yönlerinin eksiksiz bir şekilde değerlendirilmesini engellemiş olabilir ve sonuçların yalnızca bu testin sınırlamaları içinde yorumlanmasını gerekli kılar.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, gelecekte yapılacak çalışmalar için bazı öneriler sunulabilir. Örneğin, sosyal kültürel açıdan dezavantajlı başka bölgelerde tarama çalışmalarının yürütülmesi, bu sayede bölgeler arasındaki gelişimsel gecikme ve gelişimsel anomali oranları arasındaki benzerlik ve farklılıkların tespit edilmesi ve bu doğrultuda müdahalelerin planlanması önerilebilir. Gelecekte yapılacak araştırmaların daha geniş örneklem grupları ile daha geniş yaş aralıklarına sahip çocuklar ile gerçekleştirilmesi; gelişimsel gecikmelerin mümkün olan en erken dönemde tespit edilebilmesini sağlayıcı sosyal politikaların, projelerin, eğitimlerin ve erken müdahale programlarının oluşturulması ve yaygınlaştırılması önem arz etmektedir. Bunlara ek olarak anne ve baba öğrenim düzeyi ile çocukların DGTT II sonuçları arasındaki anlamlı farklılıktan yola çıkılarak, tüm gelişim alanlarında yaşa uygun gelişim gösteren çocukların varlığını sağlamak amacıyla anne baba eğitimlerine ayrılan kaynakların artırılması, özellikle dezavantajlı bölgelerde buna yönelik sosyal politikaların ve projelerin geliştirilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

Akkaş, M. ve Tozduman Yaralı, K. (2022). Bir devlet hastanesinde çocuk gelişimi birimine yönlendirilen konsültasyonların değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *6*(1), 135-148. https://doi.org/10.46237/amusbfd.952374

Alkan, H., Mutlu, A. ve Haliloğlu, G. (2021). Developmental parameters and physical fitness in preschool children with minor neurological dysfunction. *The Turkish Journal of Pediatrics, 63,* 584-593. https://doi.org/10.24953/turkjped.2021.04.005

Anderson, L. M., Shinn, C., Fullilove, M. T., Scrimshaw, S. C., Fielding, J. E., Normand, J., and Carande-Kulis, V. G. (2003). The effectiveness of early childhood development programs. A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine, 24*(3), 32-46. https://doi.org/10.1016/s0749-3797(02)00655-4.

Anlar, B., ve Yalaz, K. (1996). Denver II Gelişimsel Tarama Testi Türk çocuklarına uyarlanması ve standardizasyonu el kitabı. Ankara: Meteksan Matbası.

Antepli, S., ve Yıldız, Y. (2015). Okul öncesinde gelişimsel ölçeklerin yansımaları. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, 1*(2), 368-377.

Atasay, B., Günlemez, A., Ünal, S. ve Arslan, S. (2003). Anne sütü ile beslenen bir yenidoğan hipernatremik dehidrasyon. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası. 56*(1), 39-44.

Atkıncı Alpay, E. T. (2017). Denver II Gelişimsel Tarama Testi normal ve anormal olan çocuklarda d vitamini profilaksi tedavisi alma durumunun ve serum d vitamini düzeylerinin değerlendirilmesi. [Tıpta Uzmanlık Tezi] Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Keçiören Eğitim ve Araştırma Hastanesi, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Kliniği, Ankara.

Aylward, G. P., and Zhu, J. J. (2019). *The Bayley Scales: Clarification for clinicians and researchers.* (pp. 1–12). Bloomington, MN: NCS Pearson.

Bailey, D. B. (2002). Are critical periods critical for early childhood education?: The role of timing in early childhood pedagogy, *Early Childhood Research Quarterly, 17*(3), 281-294. https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00165-5.

Bang, K. (2008). Analysis of risk factors in children with suspected developmental delays. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 48, 429-434.

Basky, S. (2020). The influence of socio-cultural factors in child development. *International Journal of Advance Research Innovative Ideas Education, 6*(6), 623-626.

Batshaw M. L. (2002). Chromosomes and heredity: A toss of the die. In M. Batshaw (ed.), *Children with Disabilities* (pp. 3-26). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Baykan, S., Temel, F. Z., Ömeroğlu, E., Bulduk, S., Ersoy, Ö., Avcı, N. ve Turla, A. (1995). Ankara'da farklı sosyoekonomik düzeydeki 0-6 yaş çocuklarının gelişim durumlarının incelenmesi üzerine bir araştırma. Ankara: M.E.B. Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü ve G.Ü. Mesleki Eğitim Fakültesi.

Bellman, M., Byrne, O., and Sege, R. (2013). Developmental assessment of children. *BMJ (Clinical Research Ed.)*, 346. https://doi.org/10.1136/bmj.e8687

Brito, C. M., Vieira, G. O., Costa, M. da C., and Oliveira, N. F. (2011). Desenvolvimento neuropsicomotor: o teste de Denver na triagem dos atrasos cognitivos e neuromotores de pré-escolares [Neuropsychomotor development: the Denver scale for screening cognitive and neuromotor delays in preschoolers]. *Cadernos de Saúde Pública, 27*(7), 1403–1414. https://doi.org/10.1590/s0102-311x2011000700015

Büyüköztürk Ş, Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö, A., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* (29. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çarman, K. B., Kayhan, M., Bilge, U., Dinleyici, M., Balcıoğlu, H., Yarar, C., Dinleyici, C. Y. ve Ünlüoğlu, İ. (2017). Aile hekimlerinin gelişimsel tarama testleri hakkındaki bilgi düzeylerinin ve uygulama alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Osmangazi Tıp Dergisi*, *39*(3), 44-48.

Çelikkıran, S., Bozkurt, H. ve Coşkun M. (2015). Denver developmental test findings and their relationship with sociodemographic variables in a large community sample of 0-4-year-old children. *Nöropsikiyatri Arşivi, 52*(2), 180-184. https://doi.org/10.5152/npa.2015.7230

Çetin Hakyemez, H., Eles Baysal, T., Oğuz, Y., Cınbız, E. N. ve Gülsar, T. (2019, 25-27 Nisan). Okul öncesi çocukların gelişiminin Denver II testi ile değerlendirilmesi ve demografik açıdan incelenmesi. [Sözlü bildiri]. 14. Ulusal Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Kongresi, Maltepe Üniversitesi. İstanbul.

Choo, Y. Y., Agarwal, P., How, C. H., and Yeleswarapu, S. P. (2019). Developmental delay: Identification and management at primary care level. *Singapore Medical Journal, 60*(3), 119–123. https://doi.org/10.11622/smedj.2019025

Demirci A. ve Kartal M. (2012). Çocukluk dönemine ait bir sorun: Gelişme geriliği ve erken tanının önemi, *Turkish Family Physician, 3*(4), 1-6.

Demirci, A. ve Kartal, M. (2018). Sociocultural risk factors for developmental delay in children aged 3–60 months: a nested case-control study. *European Journal of Pediatrics, 177,* 691–697. https:// doi.org/10.1007/s00431-018-3109-y

Diamond, K. E. (1990). Effectiveness of the Revised Denver Developmental Screening Test in identifying children at risk for learning problems. The Journal of Educational Research, 83(3), 152–157. https://doi.org/10.1080/00220671.1990.10885947

Doğan, A. ve Baykoç, N. (2015). Hastanede çocuk gelişimi birimine yönlendirilen çocukların değerlendirilmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal* 1. https://dergipark.org.tr/tr/pub/husbfd/issue/7893/103877

Doğan Keskin, A. (2021). Birinci basamak sağlık kurumlarında gelişimsel tarama: Geleceğe yapılan bir yatırım mı? *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi,* 30(2), 126-135. https://doi.org/ 10.17942/sted.873840

Doğan Keskin, A. ve Baykoç, N. (2022). Hastanede gelişimsel destek ünitesi çalışmaları ve özel eğitim gerektiren çocukların değerlendirilmesi. *Gevher Nesibe Journal of Medical and Health Sciences, 7*(17), 93-98. https://doi.org/10.46648/gnj.393.

Dotti Sani, G. M., and Treas, J. (2016). Educational gradients in parents' child-care time across countries, 1965–2012. *Journal of Marriage and Family*, *78*(4), 1083-1096.

Drachler, M. D. L., Marshall, T., and De Carvalho Leite, J. C. (2007). A continuous-scale measure of child development for population-based epidemiological surveys: A preliminary study using Item Response Theory for the Denver Test. *Pediatric and Perinatal Epidemiology*, *21*(2), 138-153. https://doi.org/10.1111/j.1365-3016.2007.00787.x

Durmazlar, N., Öztürk, Ç., Ural, B., Karaağaoglu, E. ve Anlar, B. (1998), Turkish children's performance on Denver II: Effect of sex and mother's education.

Developmental Medicine & Child Neurology, 40(6), 411-416. https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1998.tb08217.x

Ercan, Ş. (2020). 6-60 ay arası bebek ve çocuklarda anne sütü almanın ve ekran karşısında (Televizyon, Telefon, Bilgisayar) geçirilen sürenin Denver II Gelişim ve Tarama Testi (DGTT II) üzerine etkisini araştırmak ve değerlendirmek [Tıpta Uzmanlık Tezi]. Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Ankara Dışkapı Yıldırım Beyazıt Sağlık Uygulama ve Araştırma Merkezi Aile Hekimliği Kliniği, Ankara.

Erdoğan, S., Şimşek Bekir, H. ve Erdoğan Aras, A. S. (2015). Alt sosyoekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(1): 231-46.

Eapen, V., Zoubeidi, T., Yunis, F., Gururaj, A. K., Sabri, S., and Ghubash, R. (2006). Prevalence and psychosocial correlates of global developmental delay in 3-year-old children in the United Arab Emirates. *Journal of Psychosomatic Research, 61*(3), 321-326. https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2006.05.012.

Fan, S., Zhang, Y., Qin, J., Song, X., Wang, M., and Ma, J. (2021). Family environmental risk factors for developmental speech delay in children in Northern China. *Scientific reports*, *11*(1), 1-7.

Fink, G., Peet, E., Danaei, G., Andrews, K., Mccoy, D. C., Sudfeld, C. R., Smith Fawzi, M. C., Ezzati, M., and Fawzi, W.W. (2016). Schooling and wage income losses due to early-childhood growth faltering in developing countries: National, regional, and global estimates. *The American Journal of Clinical Nutrition, 104*(1), 104-12. https://doi.org/10.3945/ajcn.115.123968.

Glascoe F. P. (2000). Early detection of developmental and behavioral problems. *Pediatrics in Review*, *21*(8), 272–280. https://doi.org/10.1542/pir.21-8-272

Glascoe, F. P. (2005). Screening for developmental and behavioral problems. Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 11(3),173-179. https://doi.org/10.1002/mrdd.20068

Grantham-Mcgregor, S., Cheung Y. B., Cueto, S., Glewwe, P., Richter, L., and Strupp, B. (2007). Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *The Lancet, 369*(9555),60–70. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60032-4

Gözün Kahraman, Ö., Ceylan, Ş. ve Korkmaz, E. (2016). 0-3 yaş arası çocukların gelişimsel değerlendirmelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 9*(2), 60-69.

Guevara, J. P., Gerdes, M., Localio, R., Huang, Y. V., Pinto-Martin, J., Minkovitz, C. S., Hsu, D., Kyriakou, L., Baglivo, S., Kavanagh, J., & Pati, S. (2013). Effectiveness of developmental screening in an urban setting. *Pediatrics, 131*(1), 30–37. https://doi.org/10.1542/peds.2012-0765.

Güneş, N. ve Demircioğlu, H. (2021). 0-6 yaş arası çocukların algılanan ve gözlenen gelişim düzeylerinin karşılaştırılması. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi*, *5*(1), 70-94.

Işık, B. N. (2022). İşitme cihazı ve koklear implant kullanıcısı işitme kayıplı çocukların gelişimlerine sosyoekonomik düzeyin etkisinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. KTO Karatay Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Konya.

Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi. (14. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Khalek, E. M. A., Monazea E. M. M., Abdel-Salam, D. A., and Taha, S. F. (2017). Risk factors of developmental delay among children in the first three-years of age at Assiut University *Children Hospital, Assiut Medical Journal, 41*(1), 291-298.

Khan, I., and Leventhal, Bl. (2022). *Developmental Delay.* Treasure Island (FL): StatPearls Publishing.

Kim, S. (2022). Worldwide national intervention of developmental screening programs in infant and early childhood. *Clinical and experimental pediatrics,* 65(1), 10–20. https://doi.org/10.3345/cep.2021.00248

Kofke, L., Pe´Rez-Escamılla, R., Gubert, M. B., and Buccini, G. (2022) Socio-demographic, maternal, and infant characteristics associated with early childhood development delays among children of young mothers in Brası´lia, Brazil. *PLoS ONE 17*(3), e0266018. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0266018

Kuleli Sertgil, K. N. (2013). Gelişimsel gecikmelerin erken tanısında çocuk doktorlarının rolü. *Çocuk Dergisi, 13*(4), 160-166. https://doi.org/10.5222/j.child.2013.160

Kurt, D. D. (2018). Samsun kadın doğum ve çocuk hastalıkları hastanesine başvurmuş çocukların Denver II Gelişimsel Tarama Testi sonuçlarının değerlendirilmesi [Tıpta Uzmanlık Tezi]. Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Samsun Eğitim ve Araştırma Hastanesi, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Kliniği, Samsun.

Kuzucu, Y. (2011). Değişen babalık rolü ve çocuk gelişimine etkisi. *Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal, 4*(35), 79–91.

Law, J., Boyle, J., Harris, F., Harkness, A., and Nye, C. (2000). Prevalence and natural history of primary speech and language delay: findings from a systematic review of the literature. *International Journal of Language & Communication Disorders,* 35(2), 165-188. https://doi.org/10.1080/136828200247133.

Law, J., Rush, R., Schoon, I., and Parsons, S. (2009). Modeling developmental language difficulties from school entry into adulthood: Literacy, mental health, and employment outcomes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 52*, 1401–1416.

Lejarraga H, Pascuccı Mc, Krupitzky S, Kelmansky D, Bıanco A, Martınez E, Tıbaldı, F., and Cameron., N. (2022). Psychomotor development in Argentinean children aged 0-5 years. *Paediatric and Perinatal Epidemiology, 16*(1), 47–60.

Luiz, D. M., Foxcroft, C. D., and Tukulu, A. N. (2004). The Denver II Scales and the Griffiths Scales of Mental Development: a correlational study. *Journal of Child and Adolescent Mental Health*, *16*(2), 77–81. https://doi.org/10.2989/17280580409486573

Madan, R. ve Tekin, D. (2015). 0-6 Yaş Grubu Çocukların Gelişim Takipleri Programı. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal,1(2), 641-650.*

MEB. (2021, 21 Eylül). Örgün ve yaygın eğitim kurumları 2021-2022 eğitim öğretim yılı çalışma takvimi. https://istanbul.meb.gov.tr/www/orgun-ve-yaygin-egitim-kurumlari-2021-2022-egitim-ogretim-yili-calisma-takvimi/icerik/3856.

Moodie, S., Danerı, P., Goldhagen, S., Halle, T., Green, K., and Lamonte, L. (2014). Early childhood developmental screening: A compendium of measures for children ages birth to five (OPRE Report 2014 11). Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.

Morgan, A., Ttofari Eecen, K., Pezic, A., Brommeyer, K., Mei, C., Eadie, P., Reilly, S., and Dodd, B. (2017). Who to refer for speech therapy at 4 years of age versus who to "watch and wait"?. *The Journal of Pediatrics, 185*, 200–204. https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2017.02.059

National Scientific Council on the Developing Child (2007). The Timing and Quality of Early Experiences Combine to Shape Brain Architecture: Working Paper #5. http://www.developingchild.net

Niparko, N. (1982). The effect of prematurity on performance ın the Denver Developmental Screening Test. *Physical & Occupational Theraphy in Pediatrics, 2*(1), 29-50.

Özkan, M., Şenel, S., Arslan, E. A. ve Karacan, C. D. (2012). The socioeconomic and biological risk factors for developmental delay in early childhood. *European Journal of Pediatrics, 171*(12), 1815–21. https://doi.org/10.1007/s00431-012-1826-1

Öztürk Ertem, İ., and World Health Organization. (2012). *Developmental difficulties in early childhood: Prevention, early identification, assessment and intervention in low- and middle-income countries: A review.* World Health Organization. https://apps.who.int/iris/handle/10665/97942

Öztürk Ertem, İ., Barlan, I. B., Oral, M., Düzova, Ö. ve Cin, Ş. (2000). Mental health and developmental needs of hospitalized infants: a view from Turkey. *Infant Mental Health Journal. 21*, 105.

Pilz, E, M., and Schermann, L, B. (2007). Environmental and biological determinants of neuropsychomotor development in a sample of children in Canoas/RS. *Ciencia & Saude Coletiva, 12*(1), 181–190. https://doi.org/10.1590/s1413-81232007000100021

Radecki, L., Sand-Loud, N., O'Connor, K. G., Sharp, S., and Olson, L. M. (2011). Trends in the use of standardized tools for developmental screening in early childhood: 2002–2009. *Pediatrics, 128*(1), 14–19. https://doi.org/10.1542/peds.2010-2180.

Raley, S., Bianchi, S. M., and Wang, W. (2012). When do fathers care? Mothers' economic contribution and fathers' involvement in child care. *American Journal of Sociology*, *117*(5), 1422-59.

Ro-CODEC. (1997). Çocuklarda Kronik Hastalıkların Sıklığı Tarama Çalışması. Ankara: Ajans ve Matbacılık Hizmetleri.

Shevell, M., Majnemer, A., Platt, R. W., Webster, R., and Birnbaum, R. (2005). Developmental and functional outcomes at school age of preschool children with global developmental delay. *Journal of Child Neurology*, *20*(8), 648–653. https://doi.org/10.1177/08830738050200080301

Shonkoff, J. P., and Garner, A. S. (2012). The life long effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, *129*(1), 232-246.

Shonkoff, J. P., and Phillips, D.A. (2000). From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development. National Academy Press.

Smith, R. D. (1978). The use of developmental screening tests by primary-care pediatricians. *The Journal of Pediatrics, 93*(3), 524-7. https://doi.org/10.1016/s0022-3476(78)81186-x.

Smith, J.P. (2009). The impact of childhood health on adult labor market outcomes. *The review of economics and statistics. 91*(3):478–89. https://doi.org/10.1162/rest.91.3.478

Squires, J., Twombly, E., Bricker, D., and Potter, L. (2009). *Ages & stages questionnaire.* (3. Ed.). (ASQ3) User's Guide. Paul H. Brookes.

Sudry, T., Zimmerman, D. R., Yardeni, H., Joseph, A., Baruch, R., Grotto, I., Greenberg, D., Eilenberg, R., Amit, G., Akiva, P., Tsadok, M. A., Rize, Y., Zaworbach, H., Uziel, M., Moshe, D. R., Sadaka, I. L., Bachmat, E., Freedman, J., and Sadaka, Y. (2022). Standardization of a developmental milestone scale using data from children in Israel. *JAMA Network Open. 5*(3), e222184. https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2022.2184

Sunderajan, T., and Kanhere, Sv. (2019). Speech and language delay in children: Prevalence and risk factors. *Journal of Family Medicine and Primary Care, 8(*5), 1642-1646. https://doi.org/10.4103/jfmpc.jfmpc_162_19

Tepeli, K. (2018). Motor (hareket) gelişim. Engin Deniz M. (Edt.), Erken çocukluk döneminde gelişim (s 90-121). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tercan, H. ve Bayhan, P. (2020). Erken müdahale kapsamında taranan 0-72 aylık çocuklarda gelişimsel gecikmelerin dağılımı. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(22), 25-37. https://doi.org/10.38155/ksbd.676455

Tunçeli, H. İ. ve Zembat, R. (2018). 48-72 aylık çocukların gelişimlerinin çeşitli değişkenler açısından LAP-3 gelişim değerlendirme ölçeği ile incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(4), 2321-2356.

Türkiye Cumhuriyeti Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı. (2022, 10 Mayıs). Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması. https://www.sanayi.gov.tr/merkez-birimi/b94224510b7b/sege

UNICEF. (2022, 10 Mayıs). *Early childhood development.* https://www.unicef.org/early-childhood-development

Wachs, T. D. (2000). Necessary but not sufficient: The respective roles of single and multiple influences on individual development. Washington DC: American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10344-000.

Yalaz, K., Anlar B. ve Bayoğlu, B. U. (2009*). Denver II Gelişimsel Tarama Testi: Türk çocukları standardizasyonu.* Gelişimsel Çocuk Nörolojisi Derneği.

Yorulmaz, A., Sert, S., Yılmaz, F. H., Kara, F., ve Çınarlıdere, S. (2018). The evaluation of primary school readiness levels of the children aged 66-72 months with the Denver II Test. *Iranian Journal of Pediatrics, 28*(5), e10205. https://doi.org/10.5812/ijp.10205.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 53 ● Yaz/2024 ● Sayı: 243, (1635- 1654)

Metaverse ve Eğitim: Yeni Bir Dönem Başlıyor

DERLEME MAKALESİ

Pelin YILDIRIM[1], Gonca KEÇECİ[2]

1 Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı, yildirim.pelin92@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4425-2472.

2 Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, gkececi@firat.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2582-3850.

Gönderilme Tarihi: 20.01.2023 Kabul Tarihi: 01.06.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1240070

Atıf: "Yıldırım, P., ve Keçeci, G. (2024). Metaverse ve eğitim: Yeni bir dönem başlıyor. *Millî Eğitim*, *53*(243), 1635-1654. DOI: 10.37669/milliegitim.1240070"

Öz

Tüm dünyayı etkisi altına alan COVID-19 pandemi krizinde alınan tedbirler kapsamında yüz yüze yapılan etkinlikler, dijital platformlara taşınmıştır. Küresel salgın sürecinde ülkeler, öğrenme kayıplarını azaltmak ve öğrenme eksikliklerini gidermek amacıyla teknolojik altyapı ve olanakları dâhilinde çeşitli uzaktan eğitim uygulamalarına başvurmuşlardır. Bu süreçte birçok ülke, öğrenmenin sürekliliğini sağlamak amacıyla yüz yüze eğitimden çevrimiçi eğitime hızlı bir geçiş yapmıştır. Bu hızlı geçiş ile eğitim ve öğretimde dijital teknolojilerin kullanıldığı öğrenme yöntemleri daha fazla ilgi çekmeye başlamıştır. Eğitimde dijitalleşmenin en önemli örneklerinden biri, son zamanlarda kavramsal olarak tüm dünyanın dikkatini çeken metaverse teknolojisidir. Metaverse, meta- universe ifadesini oluşturan meta (sonra/ötesi) ve universe (evren) kelimelerinden türetilen, kişisel mobil cihazların yanı sıra artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik teknolojileri sayesinde kullanıcıların üç boyutlu sanal dünyayı görebilmelerine imkân tanıyan kurgusal bir evrendir. Bu çalışmada metaverse'ün ne olduğuna, eğitim alanına yansımalarına, örnek metaverse projelerine ve metaverse ile ilgili yapılması gerekenlere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *metaverse, toplum 5.0, eğitim*

Metaverse and Education: A New Period is Beginning

Abstract

Within the scope of the measures taken in the COVID-19 pandemic crisis, which has affected the entire world, face-to-face events have been moved to digital platforms. Throughout global pandemic, many countries applied various distance education applications compatible to their technological infrastructure and resources to cope with disruption in education. In this process, online education has swiftly been substituted for face-to-face education to ensure learning continuity. Since this rapid transition, learning methods using digital technologies in education and training have started to attract more attention. One of the most important examples of digital transformation in education is the metaverse technology which gained global attraction conceptually. Metaverse, derived from the words meta (after/beyond) and universe forming meta-universe, is a fictional universe that allows users to engage with three-dimensional virtual worlds using augmented reality and virtual reality technologies as well as personal mobile devices. This study explains what the metaverse is, investigates its reflections on education, provides sample metaverse projects and proposes further improvements.

Keywords: *metaverse, society 5.0, education*

Giriş

İnsanlığın gelişimi tarih boyunca çeşitli aşamalardan geçmiştir. Avcılıkla başlayan ve avcı toplumu (Toplum 1.0) olarak adlandırılan toplum yapısı, süreç içerisinde fiziksel çevre, kültürel etmenler, bilimsel ve teknolojik gelişmeler vb. faktörlere bağlı olarak sırasıyla tarım toplumu (Toplum 2.0), sanayi toplumu (Toplum 3.0), bilgi toplumu (Toplum 4.0) ve en son olarak süper akıllı toplum (Toplum 5.0) olarak adlandırılan evreye doğru ilerlemiştir.

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılda özellikle bilginin elde edilmesini ve biçimlendirilip ortaya çıkmasını sağlayan internet, kitap, televizyon, bilgisayar, radyo, cep telefonu vb. araçlarda yaşanan olağanüstü değişikliklerin ve ilerlemelerin etkisiyle yeni kavramlar türemiştir. Yapay zekâ, nanoteknoloji, karma gerçeklik, otonom araçlar, metaverse gibi ön plana çıkan teknolojik atılımlar, toplum yapısını da etkilemiş, bunun sonucunda "Toplum 5.0" adı verilen yeni bir toplumsal yapı ortaya çıkmıştır. "Toplum 4.0" üzerine inşa edilmiş, "Toplum 5.0" veya başka bir deyişle "Süper Akıllı Toplum" (Super Smart Society), yaşamın refah içinde sürdürülmesini ve birey merkezli yaklaşımı hedef alan bir bilgi toplumu türü olarak tarif edilmektedir. Toplum 5.0 kavramı, ilk kez 2017 yılında dünyanın en kapsamlı bilişim fuarlarından biri olan CeBIT fuarında kamuoyu ile paylaşılarak geniş kitlelere ulaşmıştır (Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu, 2021). Toplum 5.0'ın ana hedeflerinden biri, bilim insanlarının,

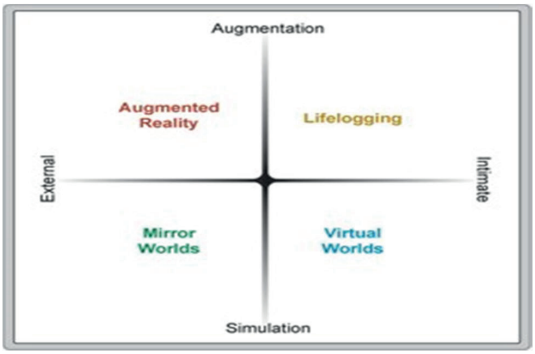
biyolojik evrimde tanımlanabilecek yapı ve süreçleri taklit ederek ekonomik ilerleme ile sosyal problem çözmeyi dengelemesine yardımcı olmaktır (Foresti, Rossi, Magnani, Lo Bianco ve Delmonto, 2020).

Dijital dönüşüm sürecinin devam ettiği günümüzde gerçek ile dijital dünya arasındaki sınırlar gitgide belirsizleşmektedir. Facebook'un kurucusu Mark Zuckerberg'in şirketin adını "Meta" olarak değiştirmesi, internetin yerini alabilecek potansiyele sahip olduğunu yansıtan görüşlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu durum, gerçek ile dijital ortamların bir araya getirilmesini hedefleyen "metaverse" kavramının ön plana çıkmasında ve dünya gündemine oturmasında etkili olmuştur (Girişim IQ, 2022). Metaverse kelimesi, meta-universe ifadesini oluşturan meta (sonra/ötesi) ve universe (evren) kelimelerinden türetilen, kişisel mobil cihazların yanı sıra artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik teknolojileri sayesinde kullanıcıların üç boyutlu (three-dimensional [3D]) sanal dünyayı görebilmelerine imkân tanıyan kurgusal bir evrendir (Feltham, 2019; Jaynes ve ark., 2003; Koerber, 2021). Bu kelime ilk kez 1992 yılında Neal Stephenson tarafından yazılan bir bilimkurgu romanı olan Snow Crash'da ortaya çıkmıştır (Allbeck ve Badler, 1998). Romanda, üzerinde hiçbir şey bulunmayan, 65536 km'lik bir çevreyi kapsayan simsiyah küre şeklinde geometrik bir obje olarak betimlenen metaverse dünyası, 100 metre genişliğindeki "cadde" boyunca konumlandırılmış bir kentleşmiş alan olarak kendini göstermektedir. Romanda, kullanıcılar birer avatar olarak, "cadde" şeklinde adlandırılan ortama, taktıkları sanal gerçeklik gözlükleriyle dâhil olup, bu sanal ortam üzerinden diğer kullanıcılar ile etkileşime girebilmektedirler (Manisalı, 2016). Metaverse'ün modern bir edebi reenkarnasyonu, 2011 yılında Ernest Cline tarafından yazılan bir bilim kurgu romanı Ready Player One'da yer alan OASIS'tir. OASIS, çok kullanıcılı çevrimiçi sanal gerçeklik oyunudur. Kullanıcılar bu sanal platforma, kulaklık, dokunsal eldiven, tam vücut kıyafetleri ile bağlanabilmektedir. Eğitimsel açıdan düşünüldüğünde OASIS, tüm dünya kitaplarının bireyler tarafından serbestçe ve açık bir şekilde erişilebildiği bir halk kütüphanesinden çok daha fazlasıdır. OASIS, sanal çevrimiçi eğitimin tekno-ütopik bir vizyonunu sunmaktadır.

Metaverse, fiziksel gerçekliği dijital sanallık ile bir araya getiren, kalıcı ve çok kullanıcılı bir ortamdır. Sanal ortamlar, dijital nesneler ve insanlarla, sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik gibi çok duyusal etkileşimlere olanak sağlayan teknolojilere dayanmaktadır (Mystakidis, 2022). Acceleration Studies Foundation (ASF) isimli bir teknoloji araştırma kuruluşu, 2007 yılında metaverse'e ilişkin yol haritası yayınlamış ve dört sınıflandırma kriteri sunmuştur (Şekil 1).

Şekil 1

Metaverse Türleri (Smart ve ark., 2007)



Şekil 1'i aşağıdaki gibi yorumlamak mümkündür:

- X ekseni (yatay eksen), metaverse'ü uygularken teknolojinin yönünü gösterir. Metaverse, "kullanıcılarının yaşadığı gerçek dünyadan bilgi yansıtan bir teknoloji mi?" yoksa "kullanıcının veya nesnenin kimliğine ve iç dünyasına odaklanarak uygulanan bir teknoloji mi?" olduğunu ayırt eder.
- Y ekseni (dikey eksen), teknolojinin, kullanıcıların gerçek dünyasına yeni işlevler ekleyerek yaşam kalitesini iyileştirip iyileştirmediğini veya tamamen yeni bir sanal dünyada gerçek anlamda imkânsız şeyleri uygulayarak yeni değerler yaratıp yaratmadığını gösterir.
- Augmentation (artırma), mevcut gerçek sistemlere yeni işlevler ekleyen teknolojileri ifade eder. Metaverse'te bu kavram, fiziksel çevre algımıza yeni kontrol sistemleri ve bilgiler katan, daha fazla bilgiyi üst üste getiren teknolojiler anlamına gelir.
- Simulation (simülasyon), gerçekliği modelleyerek tamamen yeni ortamlar sunan teknolojileri ifade eder. Metaverse'te bu kavram, simüle edilmiş dünyayı etkileşimli bir yer olarak gerçekleştirmek için çeşitli teknikleri içeren teknolojiler anlamına gelir. Artırılmış teknoloji ve simülasyon, bilginin fiziksel veya sanal gerçeklikte uygulanmasına göre farklılaştırılabilir.
- Intimate (kişiye özel) teknolojiler içsel olarak, bireyin veya nesnenin kimliğine ve eylemlerine odaklanır. Metaverse'te bu kavram, kullanıcının veya yarı-akıllı nesnenin, bir avatar/dijital profil kullanımı aracılığıyla veya sistemde bir aktör olarak doğrudan görünüm yoluyla ortamda aracı olduğu teknolojiler anlamına gelir.

- External (dışsal) teknolojiler, dışa, genel olarak dünyaya odaklanır. Metaverse'te bu kavram, kullanıcı etrafındaki dünya hakkında bilgi ve kontrol sağlayan teknolojiler anlamına gelir.
- Augmented Reality (AR) (artırılmış gerçeklik), bilgisayar tarafından oluşturulan video, ses, grafik gibi verileri doğrudan veya dolaylı olarak görülebilen gerçek dünya ortamının belirtilen hedef noktalarına birleştirerek çevrenin geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi yöntemidir.
- Mirror worlds (ayna dünyalar), sanal dünyada gerçek dünya ile özdeş bir alan yaratarak kullanıcılara yeni bilgiler veya aktiviteler sunan bir alandır.
- Virtual worlds (sanal dünyalar), kullanıcıların avatarlarını 3D grafiklere dayalı olarak hareket ettirebilecekleri sanal bir alandır.
- Lifelogging (yaşam günlüğü), fiilen gerçekleşen veri ve eylemlerin olduğu gibi sanal dünyaya aktarıldığı sanal bir alandır. Nesneler ve insanlarla ilgili günlük deneyimleri ve bilgileri yakalamak, biriktirmek ve paylaşmak için kullanılan bir teknolojidir (Kim, 2021; Kye ve ark., 2021; Lee ve ark., 2011; Park ve Kim, 2022).

Metaverse'ün dört türüne ilişkin bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1

Metaverse'ün Dört Türü (Lee, 2021)

	Artırılmış Gerçeklik (Augmented reality)	**Yaşam günlüğü (Lifelogging)**	**Ayna Dünyası (Mirror world)**	**Sanal Gerçeklik (Virtual reality)**
Tanım	Ses, video, grafik, GPS gibi bilgisayar tarafından oluşturulanverileri doğrudan veyadolaylı olarak görülebilen gerçekdünya ortamınınbelirtilen hedef noktalarına birleştirerek akıllı bir ortam oluşturmak	Nesneler ve insanlarla ilgili günlük deneyimleri ve bilgileri yakalamak, biriktirmek ve paylaşmak için kullanılan bir teknoloji	Gerçek dünyanın, dış çevre bilgileri ile bütünleştirilmiş dijital temsili	Bilgisayar ortamında şekillenen veortaya çıkan 3D resim ve animasyonların teknolojik araçlarvasıtasıyla oluşturulmuş sanal bir dünya

Özellikler	Konum tabanlıteknoloji ve ağları kullanarak akıllı bir ortam oluşturma	Artırılmış teknolojiyi kullanarak nesneler ve kişiler hakkında bilgikaydetme	GPS teknolojisini kullanarak sanalharitalar vemodelleme	Zaman bilincinde olmadan, kullanıcının tamamen bilgisayar tarafından oluşturulan, avatarların yer aldığı yapay bir gerçekliğe yerleştirilmesi
Kullanım Durumları	Akıllı telefonlar, araç içi sanal göstergepanelleri	Giyilebilir cihazlar, kara kutular	Harita tabanlı hizmetler	Çevrimiçi çok oyunculu oyunlar
Uygulamalar	Realistic Content, Quiver, Digital Textbook, PokemonGo	Facebook, Samsung Health, Instagram, Google Glass, Nike Plus, Samsung Galaxy Gear	Airbnb Google Earth, Naver Maps, GoogleMaps	Zepeto Second Life, Roblox, Minecraft,

Bu çalışmanın amacı, metaverse kavramının tanımını yapmak, eğitim alanında kullanım potansiyelini değerlendirmek, örnek metaverse projelerini incelemek ve metaverse ile ilgili yapılması gerekenleri belirtmektir. Temel olarak, metaverse konusunda bilgi vermek ve farkındalık oluşturmak hedeflenmektedir. Bu çalışmada, metaverse kavramı ve tarihi, metaverse ve eğitim alanı, örnek metaverse projeleri ve uygulamaları ve metaverse ile ilgili yapılmış çalışmaların değerlendirilmesi ve sonuçları gibi içerikler ele alınarak, literatür taraması yapılmış ve elde edilen kaynaklar derlenmiştir. Bu şekilde, metaverse hakkında kapsamlı bir derleme çalışması gerçekleştirilmiştir.

Yöntem

Bu çalışma, mevcut alan yazındaki bilgileri toplamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süreci, alan yazın taraması yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Alan yazın taraması sırasında, metaverse kavramının tanımı, eğitim alanındaki etkileri, örnek projeler ve metaverse ile ilgili yapılması gerekenler gibi konuları içeren çeşitli akademik makaleler, kitap bölümleri, konferans bildirileri ve internet kaynakları incelenmiştir. Bu yöntem, çalışmanın temel yaklaşımını oluşturmuş ve metaverse konusundaki teorik bilgilerin derlenmesine olanak sağlamıştır.

Etik İzin: Gerçekleştirilen çalışma, derleme çalışması olup, herhangi bir kişiye ait veri seti içermediği için etik kurul izni gerekmemektedir.

Bulgular

Metaverse ve Eğitim

Son yirmi yılda teknolojideki gelişmeler, bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızla gelişmesine yol açmıştır. Bilgisayarlar, donanım açısından daha üst seviyelere ilerlerken, nesnelerin interneti, yapay zekâ, robotik gibi her teknolojik atılımla orantılı olarak yazılım alanında da oldukça önemli gelişmeler yaşanmıştır. Bilhassa Wi-Fi ve Bluetooth gibi mobil teknolojilerdeki gelişme, akıllı telefon ve tabletlerin yaygın kullanımı, internet altyapısında 4G teknolojisinin kullanımı ve 5G'ye doğru atılan adımlar, hayatın her alanında internet kullanımını arttırmıştır. Bu durum sağlık, eğitim, bankacılık işlemleri, alışveriş, sanayi, turizm gibi alanlarda yaşanan sorunların çözümünde dijital teknolojilerin kullanımını neredeyse vazgeçilmez kılmıştır. Bunun şüphesiz en büyük örneklerinden biri, tüm dünyayı etkileyen bir salgın olan yeni tip koronavirüs hastalığı krizinde, alınan önlemler kapsamında yüz yüze uygulanan faaliyetlerin dijital platformlara aktarılmasıdır. Küresel salgın sürecinde ülkeler, öğrenme kayıplarını azaltmak ve öğrenme eksikliklerini gidermek amacıyla teknolojik altyapı ve olanakları dhilinde çeşitli uzaktan eğitim uygulamalarına başvurmuşlardır. Bu süreçte birçok ülke, öğrenmenin sürekliliğini sağlamak amacıyla yüz yüze eğitimden çevrimiçi eğitime hızlı bir geçiş yapmıştır. Bu hızlı geçiş ile eğitim ve öğretimde dijital teknolojilerin kullanıldığı öğrenme yöntemleri, alan uzmanları ve eğitimciler tarafından daha fazla ilgi çekmeye başlamıştır (Talan, 2021).

Eğitimde dijitalleşmenin en önemli örneklerinden biri, son zamanlarda kavramsal olarak tüm dünyanın dikkatini çeken metaverse teknolojisidir. Laboratuvar simülasyonları, prosedürel becerileri geliştirmeye yönelik uygulamalar, STEM eğitimi, artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik destekli öğretim ile eğitimin hızı, etkililiği, kalıcılığı vb. değişkenler, metaverse'ün öncelikli uygulama alanları arasında yer almaktadır. Metaverse, online eğitimde kullanıcıların 2D ortamlarda kişiselleştirme eksikliği yaşamaları, duygularını ifade etmek için sınırlı seçeneklerin olması ve 2D platformlarda katılımcılar arasındaki etkileşim yollarının sınırlı olması gibi Web 2.0 araçlarının temel sınırlamalarını ortadan kaldırma potansiyeline sahiptir. Böylece kullanıcılar daha zengin, daha interaktif ve daha katılımcı bir öğrenme deneyimi yaşayabilirler (Aydın ve ark., 2023; Mystakidis, 2022; Yıldız ve Bozkurt, 2023).

Günümüzde metaverse dünyası ile ilgili yerel eğitim çalışmaları incelendiğinde Orta Doğu Teknik Üniversitesi'ndeki (ODTÜ) araştırmacıların, öğrencilerin bir avatarla temsil edildiği, 3D metaverse dünyasına girerek çevredeki diğer avatarlarla etkileşime girdiği ve sanal gerçeklik gözlükleriyle fiziksel gerçekliğe en yakın ortamda derslerin verildiği bir "sanal okul" projesi geliştirdikleri görülmektedir (ODTÜ,

2021). Ülkemiz açısından değerlendirildiğinde ODTÜ'nün metaverse ortamında ilk eğitim modelini hayata geçirdiği ve bunun dışında bazı özel eğitim kurumlarının ise metaverse ortamında eğitim için altyapı yatırımları yapmaya başladığı görülmektedir (Altunal, 2022). Uluslararası düzeyde DT Science (2021) tarafından geliştirilen sanal dünya sayesinde öğrenciler, artırılmış gerçeklikle güneş sistemimizi keşfedebilir, sağlanan ortam aracılığıyla güneş sistemimizdeki güneş ve gezegenler hakkında etkili bir şekilde bilgi edinebilirler. Master ve arkadaşları (2020), gerçekleştirdikleri çalışma ile koronavirüs salgını döneminde uzaktan eğitimin öneminin daha da arttığını, eğitimin etkinliğini ve erişimini artırmak için bunu daha gerçekçi hale getirmenin yollarının sorgulandığını belirtmiştir. Jeon ve Jung (2021) yaptıkları çalışma ile metaverse tabanlı platformun eğitim için kullanılma olasılığını araştırmıştır. Çalışmada metaverse tabanlı platforma, online eğitim ekosistemi perspektifinden yaklaşılmış, online öğretme ve öğrenme etkinliklerinin yanı sıra öğrenme, empati ve iletişim gibi bütüncül eğitim etkinliklerinin de metaverse teknolojisi ile oluşturulan platformda gerçekleştiği ifade edilmiştir.

Gerçek dünyanın dijital ikizini oluşturabileceğimiz metaverse sayesinde yükseköğretim kurumları, anaokulu veya lise eğitimi sanal dünyaya taşınabilir ve dijital ikizi oluşturulabilir. Bu durum, fiziksel dünyada çok büyük maliyetler sonucunda inşa edilen fen laboratuvarları, planetaryumlar, tarih müzeleri vb. yapıları, dijital dünyada maliyetlerinin %1'i karşılığında kurmayı mümkün kılmaktadır. Ayrıca sanal dünya etkileşimi, veliler tarafından da olumlu karşılanmaktadır. Ebeveynler ve öğrenciler, 2D bilgisayar ekranı eğitimi için ödeme yapmaktan hoşlanmayabilirken, dijital kampüsteki profesörlerle canlı dersler ve gerçek zamanlı sohbetlerle etkileşime girmeye değer vermektedirler (Grubbs, 2020). Buna ek olarak, dijital ikiz sayesinde sanal dünyadaki her öğrenciye bir eğitmen (çeşitli branşlardaki öğretmenler, profesörler vb.) atanabilir, öğrenci etkinliği ve öğrenme süreci geliştirilebilir (Damar, 2021). Araştırmalar, kolejlerin ve üniversitelerin, önümüzdeki 2-5 yıl içinde dijital ikiz kampüsleri hızla geliştirmeye başlayacağını, bu değişimi erken benimseyip ilk hareket edenlerin ise bunun avantajlarından yararlanacağını göstermektedir (Grubbs, 2020).

Dijital kampüslerin, bireylere sunduğu avantajların yanı sıra dezavantajları da mevcuttur. Dijital/sanal üniversitelerin yapısı ve işleyişi göz önüne alındığında, geleneksel üniversitelerin yüklendiği görev ve mesuliyetleri taşımaktan uzak olduğu, her ne kadar teoride ideal bir yapı olarak sunulsa da, kampüs atmosferini ve eğitmen-öğrenci etkileşimini yeterince sağlayamamaları nedeniyle geleneksel üniversitelere alternatif olamayacakları belirtilmektedir (Brey, 2003). Bu yeni yapıda, öğrenci ve öğretim elemanının sisteme dışarıdan katıldıkları ve pasif (edilgen) durumda oldukları için nesne pozisyonuna indirgendiği, aktif (etken) konumda olan şeyin ise platform

ve bu platform tarafından temsil edilen sistemin kendisi olduğu ifade edilmektedir (Damar, 2021). Brey'e (2003) göre sanal üniversiteler, geleneksel üniversitelerden beklenen fonksiyonları yerine getirmek yerine yalnızca akademik bilişsel işlevleri geliştirmeye odaklanmaktadır. Üniversitenin bu yönü, piyasa tarafından ekonomik değere dönüştürülebilir. Bundan dolayı sanal üniversitelerin, geleneksel üniversitelere alternatif olarak sunulması için gösterilen çabaların kamu yararı sağlamadığı düşünülmektedir. Bu çabalar, üniversiteleri asıl işlevlerinden uzaklaştırarak hızlı ve günlük toplumsal taleplere yöneltir. Yirmi birinci yüzyılın üniversiteleri, bu etkilerle hareket ederek, birbirleriyle yarışmada başarılı olabilmek için sahip oldukları bilgiyi sadece kendi öğrencilerine değil, büyük topluluklara da en hızlı şekilde ve "talebe özgü" olarak aktarma zorunluluğu hissetmektedirler. Bunu başarmanın en etkili yolu, bilgisayar ağlarından ve bu teknolojiyi kullanan bir eğitim sisteminden yararlanmaktan geçmektedir (Karasar, 2004).

Metaverse Projeleri

Metaverse projeleri, son dönemde Non-Fungible Token (NFT) (Nitelikli Fikri Tapu) ve kripto para birimlerinin yaygınlaşmasıyla birlikte hızla büyüyen bir sektördür ve her geçen gün büyük bir ivmeyle gelişmektedir. Bu projeler, kullanıcıların sanal dünyalarda etkileşimde bulunmalarına, yaratıcılıklarını sergilemelerine ve hatta para kazanmalarına olanak tanıyan platformlardır. Son dönemlerde öne çıkan ve popüler olan metaverse projelerinden bazıları şunlardır:

Second Life: 2003 yılında Francisco merkezli kurulmuş, dünyanın en büyük üç boyutlu sanal dünya altyapısına sahip olan bir oyundur. Philip Rosedale tarafından kurulan bu sanal oyun üç boyutlu olarak tasarlanmıştır. 1992 tarihli "Snow Crash" romanından esinlenilen bu sanal dünya, gerçek dünyayla aynı şekilde tasarlanmıştır. Kullanıcılarına ikinci bir hayat vaat eden internet tabanlı bir sanal dünyadır. Gerçek dünyada yapılabilecek pek çok aktiviteyi içinde barındıran bu platformda, aktivitelerin önemli bir kısmı para ile kullanılmaktadır. Linden Doları adı verilen sanal bir para birimi kullanılmaktadır. Bu sanal para birimi istenirse gerçek paraya çevrilebilir (Cem, 2022).

Decentraland: 2015 yılında kurulan ve son dönemin en revaçta metaverse projelerinden biridir. Yaklaşık olarak 90.601 parselden meydana gelen, merkezi olmayan 3D sanal gerçeklik platformudur. Platformda, mal ve hizmet alımları karşılığında ödeme yapmak amacıyla Mana isimli kripto para biri kullanılmaktadır. Platformdaki 3B sanal alana ise LAND denilmektedir. Bu platformdaki sanal araziler, Ethereum isimli blok zinciri tarafından desteklenen ve kripto para birimi Decentraland Mana kullanılarak satın alınabilecek yalnızca kişiye özgü olan, takas edilemeyen dijital var-

lıklardır. Platform, kullanıcıların kendi içerik ve uygulamalarını oluşturabilmelerine, deneyimleyebilmelerine ve bunlardan para kazanabilmelerine olanak sağlamaktadır. Platform şu an için mobil cihazları desteklemese de Chrome veya Firefox tarayıcılarını çalıştıran bilgisayarlarda aktif hale getirilebilmektedir (Decentraland, 2022).

The Sandbox: Kullanıcıların, Ethereum isimli blok zincirinde oyun deneyimlerini oluşturabilecekleri, sahiplenebilecekleri ve bunlardan para kazanabilecekleri sanal metaverse platformlarından biridir. Kullanıcıların etkileşimli deneyimler oluşturmak için satın aldıkları dijital gayrimenkul parçasına (arazi) LAND denilmektedir ve platformda yaklaşık olarak 166.464 LAND bulunmaktadır. Platformda bir LAND'a sahip olunduğunda, onu oyunlar ve varlıklar ile doldurabilmek mümkündür. Her LAND, Ethereum blok zincirinde bulunan değiştirilemez bir simgedir. The Sandbox'da kullanıcılar, kurdukları oyun deneyimlerini Ethereum blok zincirine dayanan, kripto para birimi SAND aracılığıyla paraya dönüştürebilmektedir (Sandbox, 2022).

Somnium Space: Kullanıcıların, Ethereum isimli blok zincirinde araziler satın alabilmelerine, çeşitli nesneler inşa edebilmelerine, avatarlar kullanabilmelerine, deneyimlerinden para kazanabilmelerine imkân sağlayan bir platformdur. Platformda, mal ve hizmet alımları karşılığında ödeme yapmak amacıyla Cube isimli kripto para birimi kullanılmaktadır. Platformda, kullanıcı, çeşitli nesneler inşa ederek bunların pazarlamasını yapabilir, başka bir kullanıcı tarafından inşa edilmiş restorana giderek yemek yiyebilir (Aygün, 2022).

Engage METAVERSE: Gerçek zamanlı olarak etkileşimli 3D ortamlarda eğitim, konferans ve diğer etkinlikler için kullanılan bir metaverse platformudur. Bu platform, özellikle COVID-19 pandemisi sırasında, sanal etkinliklerin artan bir şekilde popüler hale gelmesiyle birlikte yükselişe geçmiştir. Engage METAVERSE, kullanıcıların özelleştirilebilir avatarlarıyla birlikte etkileşimli 3D dünyalarda sanal sınıflar oluşturmasına, canlı etkinlikler düzenlemesine ve diğer kullanıcılarla etkileşime geçmesine olanak tanır.

VirBELA: Özellikle eğitim alanında da kullanılan bir metaverse projesidir. Eğitim amaçlı kullanımda, VirBELA, öğretmenlerin ve öğrencilerin sanal sınıflar oluşturmasına ve bu sınıflarda canlı etkinlikler düzenlemesine olanak tanır. Bu sanal sınıflar, öğrencilerin bir arada çalışarak 3D nesneler ve etkileşimli eğitim materyalleri oluşturmalarına izin verir. Ayrıca, öğrenciler ve öğretmenler sanal olarak bir araya gelerek canlı seminerler, toplantılar ve sunumlar yapabilirler.

Minecraft: Minecraft, aslında bir oyun olarak bilinse de son yıllarda eğitim alanında da kullanılmaktadır. Minecraft'ın sanal dünyası, öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanarak eğitim materyalleri oluşturmalarına ve interaktif öğrenme deneyimleri ya-

şamalarına olanak tanır. Minecraft, dünya genelinde milyonlarca aktif kullanıcısı olan bir oyun olarak popülerliğini korumaktadır.

Metaverse ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Özellikle internetin ve teknolojinin yaşantılarımızda bağımlılık haline gelmesiyle her geçen gün adını daha sık duyduğumuz ve dünya gündemine oturan kavramlardan biri olan metaverse ile ilgili yapılan çalışmalardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Mete (2023) yaptığı çalışma ile uluslararası literatürü inceleyerek, metaverse'ün dijital oyun endüstrisinin gelecekteki yerini ele almıştır. Araştırmanın sonucunda, metaverse sayesinde dijital oyunların bireysel eğlenceden sosyal bir deneyime dönüştüğü ve oyun kavramının tanımının ve etki alanlarının önemli ölçüde değişeceği, metaverse'ün kullanıcılarına sunacağı yenilikçi ve gerçekçi deneyimlerin, günlük yaşantımızı değiştirerek insanların dijital dünyaya bakış açısını farklılaştıracağı belirlenmiştir.

Kaya (2023) tarafından yapılan araştırma, öğretmenlik mesleğinin geleceğinin Endüstri 4.0 ile gündeme gelen metaverse teknolojisi bağlamında değerlendirilmesini amaçlamıştır. Literatür taraması yöntemi kullanılan çalışmada, metaverse'ün eğitim ve öğretim açısından birçok fırsat ve tehdit sunduğu, bu durumun öğretmenlik mesleğinde beklenen becerileri daha da karmaşık hale getirdiği sonucuna varılmıştır. Bu nedenle, öğretmenlik mesleğinin artık teknolojik içerik üreticisi olarak bir ortam yöneticisi olma becerisi gerektirdiği ve sanal dünyanın sosyal ve psikolojik zorluklarının öğretmenler için zorlu olabileceği belirtilmiştir.

Rachmadtullah ve arkadaşları (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışma ile Endonezya'daki ilkokul öğretmenlerinin, metaverse teknolojisinin bir öğrenme ortamı olarak potansiyelini nasıl algıladıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel bir yaklaşımla betimsel araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmanın sonuçları, ilkokul öğretmenlerinin metaverse'ü bir öğrenme ortamı olarak kullanmaya ilgi duyduklarını ve bu teknolojinin öğrenme performansını iyileştirme seçeneklerinden biri olduğunu göstermektedir.

Turan ve arkadaşları (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışma, beden eğitimi öğretmenlerinin metaverse bilgi düzeylerinin tespit edilmesi ve çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması amaçlanarak, 157 öğretmenle yapılmıştır. Sonuçlar, bekar olan öğretmenlerin evli olanlara göre daha yüksek bir sosyal alt boyut düzeyine sahip olduğunu, metaverse terimini duyanların diğerlerine göre daha yüksek bir dijitalleşme, yaşam biçimi ve genel metaverse bilgi düzeyine sahip olduğunu, 32-26 yaş ile 37 yaş ve üstü yaş grubundakilerin 27-31 yaş grubundakilere göre daha yüksek bir yaşam biçimi düzeyine sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Braguez ve arkadaşları'nın (2023) çalışması, metaverse'ü tanımlamayı, artırılmış gerçeklik, karma gerçeklik ve sanal gerçekliğin rollerini, dijital ikizler ve yaşam günlüğü kavramlarını açıklamayı hedeflemiştir. Metaverse'ün çeşitli sektörlerdeki evrimi, özellikle eğitim için kullanımı, çalışmanın odak noktalarından biridir. Ancak, eğitim uygulamalarının potansiyel ve sınırlamaları da tartışılmıştır. Çalışmada, metaverse'ün, tam zamanlı bir öğrenme ortamı olarak değil, sınıflarda tamamlayıcı bir araç olarak kullanılması önerilmektedir. Metaverse teknolojilerinin büyük potansiyeli, sürükleyici içerik ve sosyal etkileşim deneyimi olmakla birlikte, zayıf sosyal bağlantılar, mahremiyet ve güvenlik gibi konularda da bazı sınırlamaları mevcuttur.

Atak (2022) gerçekleştirdiği çalışma ile metaverse'ü anlayarak, yenilikler ve teknoloji özünde, dünyanın ve içinde yaşayan insanların hangi yöne doğru ilerlediğini ilgili ve meraklı kişilere bildirerek, insanların çalışma hayatındaki değişimin dünü, bugünü ve geleceğini tartışmayı amaçlamıştır. Delphi tekniğinin kullanıldığı ve alanında uzman 11 kişinin üç turda gerçekleştirdiği çalışmanın ilk turu SWOT analizi ile derinleştirilmiş, ikinci turunda, ilk turda belirlenen uzmanların anahtar kelimelerinde uzlaşma oranları belirlenmiştir. Üçüncü turda ise üzerinde anlaşmaya varılamayan sorular uzmanlara geri gönderilerek ölçümler yapılmıştır. Çalışma sonucunda büyük fırsat ve tehditleri bir arada barındıran metaverse'ün, birçok iş alanını ortadan kaldırarak yeni bir ekonomi yaratacağı, sanal emlak uzmanları, sanal gerçeklik oyun tasarımcıları ve geliştiricileri, pazarlama yöneticileri, blok zinciri uzmanları ve geliştiricileri, risk yönetimi uzmanları gibi daha önceden var olan ve gelişen iş alanları ve meslekler yaratacağı kanaatine varılmıştır.

Türk ve arkadaşları (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışma ile metaverse kavramı ve metaverse'te benlik sunumu değerlendirilmiştir. Çalışma kapsamında metaverse ve özellikleri, tüketim kültürü bağlamında Web 3.0, NFT, artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik, karma gerçeklik gibi yeni teknolojilerden örnekler ile ve dünya markalarının yeni ürünleri üzerinden benlik sunumunun ne şekilde yapıldığı açıklanmıştır. Metaverse'de her türlü ilişkinin fiziksel dünyada yaşanmış gibi algılanacağı ve kullanıcıların kendilerini değerli hissetmek, onaylanmak, duygusal bağlar kurmak için vitrin performansları sergileyecekleri ve bunun için kimliklerini, imajlarını, sosyoekonomik durumlarını NFT'ler aracılığıyla kurgulayıp sunacakları sonucuna varılmıştır (Girişim IQ, 2022).

Kuş (2021) gerçekleştirdiği çalışma ile dijital kullanıcıların metaverse'e yönelik algılarını tanımlamayı amaçlamıştır. Bu bağlamda YouTube platformunda "metaverse" kelimesi aratıldığında veri kaynağı olarak çok izlenen bir Türkçe video seçilmiş, kullanıcıların yazdıkları yorumlar tematik bir şekilde kategorize edilerek "metaverse" kavramına ilişkin fırsat ve kaygı algıları tespit edilmiş, bu algıların ortaya çıkmasında

rol oynayan sebeplerin anlaşılması amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında 19 Eylül 2021 ve 27 Ekim 2021 tarihleri arasında gönderilen 3803 kullanıcı yorumu incelenmiştir. Çalışma sonucunda, kullanıcıların metaverse'ü, yeni fırsatlara kapı açabilecek olumlu bir gelişme olarak algıladıkları tespit edilmiştir.

Barry ve arkadaşları (2015) gerçekleştirdikleri çalışma ile metaverse'te sanal bir probleme dayalı öğrenme sınıfında avatarların göz kırpma sistemini kullanarak, öğrencilerin sorunlara verdikleri duygusal tepkileri ölçmüşlerdir. Çalışmada, üç Japon üniversite öğrencisi basit ve zor bir problemi tartışırken, öğrencilerin göz kırpma sayısı kaydedilmiştir. Araştırmanın sonucunda, zor sorunun öğrencilerin duygularını kararsız hale getirdiği ve göz kırpma sayısını artırdığı bulunmuştur.

Kanematsu ve arkadaşları (2014) gerçekleştirdikleri çalışma ile radyoaktivite, nükleer güvenlik ve STEM konularını metaverse'te yer alan Second Life isimli sanal sınıf ortamında gerçekleştirmenin etkililiğini araştırmıştır. Çalışma beşinci ve altıncı sınıflarda öğrenim gören altı öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma süresince radyoaktivite konusuna ilişkin uygulamalı deneyler, öğretmen rehberliğinde Second Life'da ve gerçek yaşamda eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrencilerin sanal sınıf ortamından zevk aldığı, sanal sınıfta gerçekleştirilen eğitimin, hedefleri karşılamada oldukça etkili olduğu, karma eğitimin özellikle STEM eğitimi için büyük ölçüde işe yaradığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Farjami ve arkadaşları (2011) gerçekleştirdikleri çalışma ile probleme dayalı 3D bir metaverse ortamı planlayarak, metaverse'ün ve çok dilli tartışmanın malzeme bilimi ve mühendislik eğitimine uygulanabilirliğini incelemiş, metaverse'te probleme dayalı öğrenmenin mevcudiyetini araştırmıştır. Çalışmada, elementlerde ve kristal kafes yapılarında elektronların uzamsal konfigürasyonu konuları baz alınmıştır. Çalışma kapsamında, katılımcıların "avatar" olarak adlandırılan sanal bir karakter oluşturarak dahil oldukları Second Life isimli 3D sanal teknoloji platformundan yararlanılmıştır. Çalışma, Suzuka Ulusal Teknoloji Koleji ve Nagaoka Teknoloji Üniversitesi'nde öğrenim gören altı öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrenciler, her grupta bir Japon, bir Malay ve bir Alman olacak şekilde iki gruba ayrılmıştır. Language Grid System adı verilen bir çeviri sistemi aracılığıyla farklı dillere sahip öğrenciler arasında sanal tartışma sistemi olan sınıf ortamları oluşturulmuştur. İki öğretmenden biri sanal sınıf ortamında bir gruba konuları İngilizce konuşarak işlerken, diğer öğretmen başka sanal sınıf ortamında ikinci gruba konuları Japonca konuşarak işlemiştir. Çalışmada öğrencilerin çoğunun konuların öğretiminde kullanılan 3D metaverse ortamını yararlı bulduğu, sanal ortamda 3D modellemeleri ve teknolojik cihazları kullanmada bir sorun yaşamadıkları ancak daha etkili kullanabilmek adına alıştırma yapmaya ihtiyaç duydukları, metaverse'te probleme dayalı öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için ön hazırlığa ihtiyaç olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Han ve Noh (2021) gerçekleştirdikleri çalışma ile akademisyenlerin metaverse tabanlı eğitime ilişkin algılarının ve gereksinimlerinin detaylı olarak analiz edilmesini ve bu sanal ortamın eğitimsel anlamda uygulanabilirliğini keşfetmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla, akademisyenlerin yükseköğretimde metaverse kullanımına, metaverse kullanan sınıflar için destek sistemine ve metaverse kullanılarak öğretim tasarımına ilişkin algıları, karma yöntem kullanılarak araştırılmıştır. Çalışmada metaverse'ün, tamamlayıcı bir dağıtım aracı ve öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı amacıyla kullanıma uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Jeon ve Jung (2021) gerçekleştirdikleri çalışma ile metaverse tabanlı platformların eğitimsel uygulanabilirliğini keşfetmeyi amaçlamıştır. Çalışmada, metaverse platformlarında öğrenenlerin öğrenmenin varlığını hissedebileceği, öğrenme motivasyonlarının arttırılabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır. Buna ek olarak metaverse platformlarının eğitimsel uygulanabilirliğinin birtakım teknik ve etik sınırlamaları olmasına rağmen, yüksek beklentiler yerine metaverse dünyasındaki öğrenenler arasındaki etkileşime daha fazla odaklanılmasının tercih edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Kye ve arkadaşları (2021) gerçekleştirdikleri çalışma ile metaverse'ün dört türünü (artırılmış gerçeklik, yaşam günlüğü, ayna dünyası, sanal gerçeklik) tanımlamayı, metaverse tabanlı eğitim uygulamalarının potansiyelini ve sınırlamalarını açıklamayı amaçlamıştır. Çalışmada metaverse'ün yeni bir sosyal iletişim alanı sunması, yaratma ve paylaşma özgürlüğünün daha yüksek olması, sanallaştırma yoluyla kullanıcılara yeni deneyimler sunması gibi çeşitli özelliklere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Metaverse'ün gizliliği ihlal etme olasılığı, sosyal bağlantıların daha zayıf olması, sanal alanı ve anonimliği nedeniyle çeşitli suçların işlenebilme ihtimali gibi sınırlamalarının da olduğu belirtilmiştir. Metaverse'ün eğitim amaçlı kullanılması için, öğretmenlerin, öğrencilerin metaverse'ü nasıl anladıklarını dikkatlice analiz etmeleri, öğrencilerin sorunları iş birliği içinde çözmeleri, yaratıcı projeler gerçekleştirmeleri için sınıflar tasarlamaları, öğrenci verilerinin kötüye kullanılmasını önleyen eğitici bir metaverse platformu geliştirmeleri gerektiği belirtilmiştir. Bunun yanı sıra metaverse'ün oyun ve eğlence dünyasının ötesinde günlük hayatı ve ekonomiyi değiştireceği öngörülmektedir.

Metaverse ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalardan da anlaşılacağı üzere, metaverse'ün gerçek ve sanal dünya arasında zaman ve mekân kısıtlarını aşan bir köprü görevi gördüğü, oyun ile eğitim eşleştirilmesine dayalı yeni bir pedagojik alanın temelini oluşturduğu, öğrencilere, gerçek yaşamda ulaşamayacakları pek çok deneyim yaşattığı, öğrencilerin birbirleriyle üç boyutlu çevrimiçi ortamda sosyal olarak etkileşimde bulunmalarına olanak sağladığı görülmektedir. Bunların yanı sıra bireylerin metaverse'te meydana gelebilecek istismar ve suçlara yönelik birtakım endişelere sahip oldukları görülmektedir. Bu kaygıların önüne geçebilmek adına, potansiyel suiistimallerin çözümünde daha hızlı ve daha etkili eylemlere olanak tanıyan süreçlerin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Sonuç ve Öneriler

COVID-19 pandemisinin hayatımızda yarattığı kısıtlamalar, Zoom tükenmişliği (Bailenson, 2021), temassızlık kültürü (Akpınar ve Akyıldız, 2022) gibi iki boyutlu eğitim platformlarında ortaya çıkan sorunlar, mesafelere dikkat ederek insan neslini ve faaliyetlerini daha sağlıklı bir şekilde sürdürmenin yollarını aramaya yöneltmiştir. Elbette bu arayış, 1992 yılında hayatımıza giren metaverse kavramının hızla dönüşmesini sağlamış ve insanları gerçek dünyadan sanal dünyaya konumlandırmak için bir çerçeve oluşturmuştur (Kye ve ark., 2021). 2D çevrimiçi ortamlarda öğrencilerin dersi sadece bir fotoğraf ve kullanıcı adı ile pasif olarak dinledikleri, çoğunlukla kameralarını kapattığı vb. durumlar göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin dijital dünyada bir araya gelmelerine, konuşmalarına, öğrenmelerine, planlama yapmalarına bir arada yaşamalarına ve özellikle uzaktan eğitim süreçlerinde sanal okul ortamına girmelerine olanak sağlayan bir çevrimiçi öğrenme ortamı bulunmalıdır (Tokel, 2021).

Metaverse ile ilgili yapılması gerekenler aşağıdaki gibi maddeleştirilebilir:

- Metaverse, suistimaller, istismarlar ve suçlar gibi riskleri barındırabilir. Bu nedenle, kullanıcıların güvenliğini sağlamak için uygun güvenlik önlemleri alınmalı ve kötü niyetli kullanıcıların faaliyetleri engellenmelidir.
- Metaverse kullanımı, etik ve toplumsal değerlere uygun olmalıdır. Etik standartlar belirlenmeli ve kullanıcılar bu standartlara uymaları için yönlendirilmelidir.
- Metaverse, öğrencilere yeni ve farklı öğrenme deneyimleri sunabilir. Ancak, bu deneyimlerin öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmasına yardımcı olması için uygun bir eğitim ve öğretim ortamı oluşturulmalıdır.
- Metaverse, yalnızca eğitim amaçlı kullanılmamalı, aynı zamanda sosyal sorumluluk, çevre bilinci ve diğer toplumsal yarar amaçları için de kullanılmalıdır. Bu nedenle, kullanımın toplumsal yarar odaklı olması teşvik edilmelidir.
- Metaverse kullanıcıları, kullanımı konusunda eğitilmelidir. Kullanıcılar, platformun potansiyel risklerinden ve doğru kullanımıyla ilgili bilgilerden haberdar edilmelidir.
- Metaverse, geleceğin teknolojisi olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, platformun gelecekteki gelişimine yönelik planlama yapılmalı ve kullanıcıların ihtiyaçlarına göre sürekli olarak güncellenmelidir.

Kaynakça

Akpınar, B. ve Akyıldız, T. Y. (2022). Yeni eğitim ekosistemi olarak metaversal öğretim. *Journal of History School*, *56*, 873-895. http://dx.doi.org/10.29228/Joh.56881

Allbeck, J. M. ve Badler, N. I. (1998). Avatars a/spl grave/la snow crash. In *Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE)* (pp. 19-24). IEEE.

Altunal, I. (2022). Metaverse dünyasının eğitim modeli olarak kullanımı ve muhasebe eğitimine yansımaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, *25*(Özel Sayı), 433-443. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2520847

Atak, M. C. (2022). *Metaverse'ün çalışma hayatı üzerine etkisi: Bir delphi çalışması* [Yüksek lisans tezi]. Başkent Üniversitesi.

Aydın, S., Nalbant, K. G. ve Ozat, K. (2023). Dijitalleşen dünyada Metaverse'in sanal marketlere getireceği deneyimler. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, *6*(1), 130-147. https://doi.org/10.26677/TR1010.2023.1175

Aygün, H. (2022). *Somnium nedir?* https://www.harunaygun.org/2022/01/somnium-nedir.html adresinden 3 Ocak 2022 tarihinde alınmıştır.

Bailenson, J. N. (2021). Nonverbal Overload: A theoretical argument for the causes of zoom fatigue. *Technology, Mind, and Behavior*, *2*(1), https://doi.org/10.1037/tmb0000030

Barry, D. M., Ogawa, N., Dharmawansa, A., Kanematsu, H., Fukumura, Y., Shirai, T., Yajima, K. ve Kobayashi, T. (2015). Evaluation for students' learning manner using eye blinking system in metaverse. *Procedia Computer Science*, *60*, 1195-1204. https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.08.181

Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu (2021). *Toplum 5.0*. Sektörel Araştırma ve Strateji Geliştirme Dairesi.

Braguez, J., Braguez, M., Moreira, S. ve Filipe, C. (2023). The possibilities of changes in learning experiences with Metaverse. *Procedia Computer Science*, *219*, 504-511. https://doi.org/10.1016/j.procs.2023.01.318

Hayri, C. (2022). *Metaverse'e giden yol: Second Life*. https://t24.com.tr/yazarlar/hayri-cem-haftalik/metaverse-e-giden-yol-second life,34062 adresinden 29 Kasım 2022 tarihinde alınmıştır.

Damar, M. (2021). Metaverse ve eğitim teknolojisi. T. Talan (Ed.). *Eğitimde dijitalleşme ve yeni yaklaşımlar* içinde (s.169-192). Efe Akademi.

Decentraland (2022). *Docs.* https://docs.decentraland.org/decentraland/introduction/ adresinden 19 Nisan 2022 tarihinde alınmıştır.

DT Science (2021). *System modeler modelica library store. High school biology*. https://www.wolfram.com/system-modeler/libraries/high-school-biology/ adresinden 29 Kasım 2022 tarihinde alınmıştır.

Farjami, S., Taguchi, R., Nakahira, K. T., Fukumura, Y. ve Kanematsu, H. (2011, 9 September). "W-02 problem based learning for materials science education in metaverse" [Conference presentation]. *JSEE Annual Conference International Session,* Hokkaido University, Japan.

Feltham, J. (2019). *MWC 2019: HTC Ceo Cher Wang to talk 'realizing vive reality' at keynote.* https://uploadvr.com/vive-reality-mwc-2019/ adresinden 17 Nisan 2022 tarihinde alınmıştır.

Foresti, R., Rossi, S., Magnani, M., Lo Bianco, C. G. ve Delmonto, N. (2020). Smart society and artificial intelligence: Big data scheduling and the global standard method applied to smart maintenance. *Engineering*, *6*(7), 835-846. https://doi.org/10.1016/j.eng.2019.11.014

Girişim IQ (2022). *Metaverse ne zaman açılacak?* https://girisim.io/metaverse-ne-zaman-acilacak/ adresinden 17 Nisan 2022 tarihinde alınmıştır.

Grubbs, S. (2020). *The education metaverse has arrived: Get sucked in.* https://steve- grubbs.medium.com/the-advantages-of-a-digital-twin-virtual-reality-campus-563b77c951cc adresinden 17 Nisan 2022 tarihinde alınmıştır.

Han, S., and Noh, Y. (2021). Analyzing higher education ınstructors' perception on metaverse-based education. *Journal of Digital Contents Society*, *22*(11), 1793-1806. http://dx.doi.org/10.9728/dcs.2021.22.11.1793

Jaynes, C., Seales, W. B., Calvert, K., Fei, Z., and Griffioen, J. (2003). The metaverse: A networked collection of inexpensive, self-configuring, immersive environments. *EGVE '03: Proceedings of the workshop on virtual environments,* 115-124. https://doi.org/10.1145/769953.769967

Jeon, J. H. (2021). A study on education utilizing metaverse for effective communication in a convergence subject. *International Journal of Internet, Broadcasting and Communication*, *13*(4), 129-134. https://doi.org/10.7236/IJIBC.2021.13.4.129

Jeon, J., and Jung, S. K. (2021). Exploring the educational applicability of metaverse-based platforms. *Korea Association of Information Education,* 361-368. https://www.koreascience.or.kr/article/CFKO202130548299122.pdf

Kanematsu, H., Kobayashi, T., Barry, D. M., Fukumura, Y., Dharmawansa, A., and Ogawa, N. (2014). Virtual STEM class for nuclear safety education in metaverse. *Procedia Computer Science*, *35*, 1255-1261. https://doi.org/10.1016/j.procs.2014.08.224

Karasar, Ş. (2004). Eğitimde yeni iletişim teknolojileri -internet ve sanal yüksek eğitim. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *3*(4), 117-125. http://openaccess.maltepe.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12415/4936/3416.pdf?sequence= 1&isAllowed=y

Kaya, Z. (2023). Metaverse çağında öğretmenlik mesleğinin geleceğini düşünmek. *Mevzu–Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 295-321. https://doi.org/10.56720/mevzu.1229096

Kim, S. K. (2021). *South Korea's approach to the metaverse.* https://thediplomat.com/2021/11/south-koreas-approach-to-the-metaverse/ adresinden 18 Ocak 2023 tarihinde alınmıştır.

Koerber, B. (2021). *What is the metaverse? A (kind of) simple explainer.* https://in.mashable.com/tech/25780/what-is-the-metaverse-a-kind-of-simple-explainer adresinden 17 Nisan 2022 tarihinde alınmıştır.

Kuş, O. (2021). Metaverse: 'Dijital büyük patlamada' fırsatlar ve endişelere yönelik algılar. *Intermedia International E-journal*, *8*(15), 245-266. https://doi.org/10.21645/intermedia.2021.109

Kye, B., Han, N., Kim, E., Park, Y., and Jo, S. (2021). Educational applications of metaverse: possibilities and limitations. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, *18*. https://doi.org/10.3352/jeehp.2021.18.32

Lee, S. (2021). *Log in metaverse: Revolution of human×space×time.* https://spri.kr/posts/view/23165?code=issue_reports adresinden 18 Ocak 2023 tarihinde alınmıştır.

Lee, S. G., Trimi, S., Byun, W. K., and Kang, M. (2011). Innovation and imitation effects in metaverse platform adoption. *Service Business*, *5*(2), 155-172. https://link.springer.com/article/10.1007/s11628-011-0108-8

Manisalı, A. (2016). *Neal Stephenson–2: Snow Crash ve metaverse*. http://her-an.org/2016/07/neal-stephenson-2/ adresinden 17 Nisan 2022 tarihinde alınmıştır.

Masters, N. B., Shih, S-F., Bukoff, A., Akel, K. B., Kobayashi, L. C., Miller, A. L., Harapan, H., Lu, Y., and Wagner, A. L. (2020). Social distancing in response to the novel coronavirus (COVID-19) in the United States. *Plos One*, *15*(9). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239025

Mete, M. H. (2023). Dijital oyunların geleceğinde Metaverse etkisi. *TRT Akademi*, *8*(17), 294-317. https://doi.org/10.37679/trta.1198870

Mystakidis, S. (2022). Metaverse. *Encyclopedia*, *2*(1), 486-497. https://doi.org/10.3390/encyclopedia2010031

Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) (2021, 14 Aralık). *Türk araştırmacılardan okulları "metaverse" ortamına taşıyan teknoloji*. https://basinda.metu.edu.tr/2021-12-15/2769799 adresinden 29 Kasım 2022 tarihinde alınmıştır.

Park, S., and Kim, S. (2022). Identifying world types to deliver gameful experiences for sustainable learning in the metaverse. *Sustainability*, *14*(3), 1361. https://doi.org/10.3390/su14031361

Rachmadtullah, R., Setiawan, B., Wasesa, A. J. A., and Wicaksono, J. W. (2023). Elementary school teachers' perceptions of the potential of metaverse technology as a transformation of interactive learning media in Indonesia. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*, *6*(1), 128-136. https://doi.org/10.53894/ijirss.v6i1.1119

Sandbox (2022). *Home.* https://www.sandbox.game/en/ adresinden 17 Nisan 2022 tarihinde alınmıştır.

Smart, J., Cascio, J., Paffendorf, J., Bridges, C., Hummel, J., Hursthouse, J. ve Moss, R. (2007). *Metaverse roadmap: Pathways to the 3D web*. https://www.w3.org/2008/WebVideo/Annotations/wiki/images/1/19/MetaverseRoadmapOvervi ew.pdf adresinden 19 Kasım 2022 tarihinde alınmıştır.

Talan, T. (2021). *Eğitimde dijitalleşme ve yeni yaklaşımlar*. T. Talan (Ed.). Efe Akademi.

Tokel, T. (2021). *Türk araştırmacılardan 'metaverse' ile sanal okul teknolojisi.* https://www.trthaber.com/haber/bilim-teknoloji/turk-arastirmacilardan-metaverse-ile-sanal- okul-teknolojisi-635852.html adresinden 17 Nisan 2022 tarihinde alınmıştır.

Turan, M., Mavibaş, M., Savaş, B. Ç. ve Çetin, H. (2023). Beden eğitimi öğretmenlerinin metaverse bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *The Online Journal of Recreation and Sports*, *12*(1), 25-42. https://doi.org/10.22282/tojras.1201104

Türk, G. D., Bayrakçı, S. ve Akçay, E. (2022). Metaverse ve benlik sunumu. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, *12*(2), 316-333. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2218835

Yıldız, S. K. ve Bozkurt, G. (2023). Sanal gerçekliğin yeni anakarası: Metaverse. *TRT Akademi*, *8*(17), 268-293. Doi: 10.37679/trta.1203353

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 53 ● Yaz/2024 ● Sayı: 243, (1655- 1698)

Hibrit Öğrenme Modeli Üzerine Bir Meta Sentez Çalışması: Uluslararası Örnekler

DERLEME MAKALESİ

Şule GÖKSEL[1], Abdullah ADIGÜZEL[2]

1 Öğretim Görevlisi, Düzce Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, akgunsule@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4673-9356.

2 Prof. Dr., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, abdullahadiguzel@duzce.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7184-3644.

Gönderilme Tarihi: 18.02.2023 Kabul Tarihi: 30.05.2024 DOI: 10.37669/milliegitim.1252931

Atıf: "Göksel, Ş., ve Adıgüzel, A. (2024). Hibrit öğrenme modeli üzerine bir meta sentez çalışması: Uluslararası örnekler. *Millî Eğitim, 53* (243), 1655-1698. DOI: 10.37669/milliegitim.1252931"

Öz

Bu çalışma yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitimin birleştirilmesi anlamına gelen hibrit öğrenme modeli ile ilgili uluslararası düzeyde yapılmış ve yayınlanmış araştırmaları meta sentez yöntemi ile derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Bu meta sentez çalışmasında, çalışma alanı hibrit öğrenme modeli olarak belirlenmiştir. Daha sonra, içerik analizi yapılacak olan makalelerin araştırmaya dâhil olma ölçütleri belirlenmiştir. İncelenen makalelerin belirlenen ölçütleri yerine getirip getirmediğine araştırmacılar tarafından karar verilmiştir. Bunun sonucunda hibrit öğrenme modeli ile ilgili 2020-2022 yılları arasında "Scopus", "Google Scholar", "Ebscho" ve "ERIC" veri tabanlarında yayınlanmış 46 makale çalışmaya dâhil edilmiştir. Makaleler çalışmanın yayınlandığı veri tabanı, gerçekleştiği ülke ve tarih, yöntemi, amaçları ve sonuçları açısından incelenmiştir. Hibrit öğrenme modeli hakkında yazılmış makalelerin sonuçları etkileşim, motivasyon, 21. yy. becerileri, pedagojik fırsatlar, ihtiyaçlar, olumsuz yanlar ve öneriler başlıkları altında incelenmiştir. İçerik analizi sonuçlarına göre, hibrit öğrenme modelinin öğrencilere sunulan etkileşim fırsatlarını arttırdığı ve öğrencileri motive ettiği ortaya çıkmıştır. Özellikle bağımsız çalışma becerileri ve öz düzenleme olmak üzere, 21. yy. becerilerine olumlu etkileri olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin akademik çıktılarında başarılarının artması, sağladığı esneklik ve materyallere kolay erişim hibrit öğrenme modelinin sunduğu pedagojik fırsatlar başlığında öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, hibrit öğrenme modelinin öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimi azaltması ve teknolojide meydana gelen aksaklıklar yüzünden stres seviyesinin artması ise hibrit öğrenme modelinin olumsuz yanları olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca, hibrit öğrenme modeline yönelik eğitim kurumları, öğrenci ve öğretmenlerin bazı ihtiyaçları olduğu ortaya çıkmıştır. Son olarak hibrit öğrenme modelinin olumsuz yanlarının ve ihtiyaçlarının giderilmesine yönelik makalelerde yer alan öneriler bir tema altında toplanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Hibrit öğrenme, harmanlanmış, çevrimiçi, meta-sentez, uzaktan eğitim*

A Meta Synthesis Study on Hybrid Learning Model: International Examples

Abstract

The aim of this study is to deeply analyze the international articles about hybrid learning model which means the combination of online and face to face education through meta synthesis analysis. Firstly, the main scope of the meta synthesis study was defined as hybrid learning model. Then, the criteria to include the articles to the study were defined. Then, the articles were analyzed to detect if they comply with criteria or not by two researchers. Thus, 46 articles about hybrid learning model which were published between 2020-2022 in "Scopus", "Google Scholar", "Ebscho" and "ERIC" were included to the study. The articles were analyzed in terms of their databases, countries, years, methods, aims and the results. The results of the articles about hybrid learning model were categorized under the titles as interaction, motivation, 21st century skills, pedagogical opportunities, needs, negative sides and suggestions. Thus, the results indicated that hybrid learning model increased the opportunities of interaction provided to the students and the motivation level of the students. Moreover, the hybrid learning model has contributed to the development of learning outcomes and 21st century skills such as self-regulation and being an independent learner. It also helped students increase their academic success level and has provided them with flexible lesson plans and a great variety of resources. On the other hand, hybrid learning model has decreased the social interaction between the students and has caused stress because of the problems caused by the technology. The educational institutions, the learners and the teachers have some needs for hybrid learning. In order to meet the needs of hybrid model and to solve the problems caused by the model, some suggestions were offered as the last theme of the study.

Keywords: *hybrid learning, blended, online, meta-synthesis, distance learning*

Giriş

2020 yılının mart ayında küresel çapta ilan edilen COVID-19 salgını koşulları nedeniyle, birçok eğitim kurumu yüz yüze eğitim yerine uzaktan eğitim yoluyla eğitim ve öğretim faaliyetlerini yerine getirmek zorunda kaldı (Dhawan, 2020). Ancak, 2020-2021 eğitim öğretim yılının başında salgın koşullarında ortaya çıkan iyileşme durumu ile birlikte hem hastalığın henüz bitmemesi hem de uzaktan eğitim teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler sebebiyle, üniversitelerde eğitime hibrit öğrenme modeli ile devam edildi. Hibrit öğrenme modeli, 2000'li yılların başından beri eğitim-öğretim ortamlarında kullanılmaktadır (Garrison, 2011). Ancak, uzaktan eğitim modelinin öğrenci etkileşimine fırsat tanımaması, öğrencilerde motivasyon eksikliğine neden olması, kısıtlı internet erişimi ve eğitim öğretim faaliyetlerinde düzensizliğe sebep olması nedeniyle, hibrit öğrenme modelinin yaygınlaşması hızlanmıştır (Agarwal ve Dewan, 2020).

Yüz yüze eğitim, öğretim programlarında yer alan disiplinlerin hem teorik hem uygulamalı olarak bir öğretmen eşliğinde okul, derslik, laboratuvar ya da atölye ortamlarında ele alınmasına denir (Çetin ve Özdemir, 2018). Uşun (2006)'a göre, uzaktan eğitim öğrenen ve öğretenin öğrenme ve öğretme süreci boyunca çoğu zaman farklı ortamlarda bulunduğu, öğrenenlere hangi yaşta olursa olsun, yer ve zamandan bağımsız eğitim sağlayan, ayrıca kullanılan araç ve gereçler açısından yazılı ve basılı materyallerin yanı sıra işitsel ve teknolojik araçların da dahil edildiği düzenli bir eğitim teknolojisi uygulamasıdır. Hibrit öğrenme modeli yüz yüze ve uzaktan eğitimin fırsatlarından aynı anda faydalanabilmek için her ikisinin de eğitim öğretim ortamına dahil edilmesi anlamına gelmektedir (Graham, 2004). Ayrıca, hibrit öğrenme modeli, kayıtlı ve mobil kaynakların kullanıldığı aktiviteler ile basılı kaynakların kullanıldığı klasik yüz yüze aktivitelerin etkili, pratik ve eğitsel bir dizaynla birleştirildiği öğrenci merkezli bilgi ve beceri edinme sürecidir (Jamison, Kolmos ve Holgaard, 2014). Hibrit öğrenme modeli, eğitim alanında ortaya çıkan yenilik ve teknolojik gelişmeleri uzaktan eğitim aracılığıyla eğitim öğretim ortamlarına entegre eden ve bunları geleneksel öğrenme modelinin sunduğu katılım ve etkileşimle harmanlayan bir modeldir (Bahri, 2018).

Toplumun değişen eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilmek amacıyla, dünyada birçok üniversite hibrit öğrenme modeli ile derslerini yürütmektedir. Hibrit öğrenme modeli dünya çapında farklı ülkelerde giderek artan bir ilgiyle karşılanmaktadır. Örneğin, Amerika ve İngiltere'de hibrit öğrenme modelinin farklı uygulamalarının oldukça yaygın şekilde kullanıldığı görülmektedir. Hindistan'da ise hibrit öğrenme modeli kullanmaya yönelik artan bir ihtiyaç olduğu ortaya çıkmıştır (Waseem, 2021). Ayrıca, hibrit öğreme modeline yönelik artan ihtiyaç, Florida üniversitesinde fiziki bir sınıftaki öğrencilerin %75'inin en az bir uzaktan derse kayıtlı olduğunun ortaya çıkartıldığı bir çalışma ile de kanıtlanmıştır (Dzubian, Hartman ve Mahaffy, 2014). Hibrit öğrenme modelinin yükseköğretim için uygun bir model olduğu, bu yüzden diğer kademelere kıyasla yükseköğretimde daha çok tercih edildiği bilinmektedir (O' Shea, Stone ve Delahunty, 2015). Hibrit öğrenme modelinin üniversitelerde tercih edilmesinin altında yatan en önemli üç faktör ise şöyledir: internet teknolojilerinde meydana gelen gelişmelerin uzaktan eğitim uygulamalarını kolaylaştırması (Betts, Hartman ve Oxholm, 2010), salgın, doğal afet vb. felaketlerin giderek yaygınlaşması sonucu yüz yüze eğitim uygulamalarının aksaması ve üniversiteye kayıt olmak isteyen öğrencilerin sayısının artarken, üniversitelerin bunun için yeterli imkânlarının olmamasıdır (Garrison ve Vaughan, 2008). Üstte sayılan bu sebeplere ek olarak, hibrit öğrenme modelinin yaygınlaşması uzaktan ve yüz yüze öğrenmenin avantajlarını kullanıp, dezavantajlarını en aza indiren bir yöntem olmasına da bağlıdır (Dzubian vd., 2014).

Hibrit öğrenme modelinde, yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitimin hangi oranlarla birleştirilebileceği konunun yapısı, öğretim sırasında kullanılacak aktiviteler ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre dikkatli bir şekilde belirlenmelidir (Maity ve Mukherjee, 2021). Ancak, hibrit öğrenme modelinde yürütülebilecek uzaktan derslerin oranını %40 ile %80 arasında belirlemek mümkündür (Kurthen ve Smith, 2006). Hibrit öğrenme modelinde uzaktan eğitim dersleri çoğunlukla eşzamanlı olarak gerçekleştirilirken, eş zamansız öğrenme bileşenlerinden de faydalanılabilir. Eş zamanlı öğrenmede, öğrenen ve öğreten farklı ortamlarda bulunur, ancak çift yönlü iletişime imkân tanıyan bir iletişim teknolojisiyle öğrenenler derslerine devam ederler. Eş zamansız öğrenmede ise öğreten ve öğrenenler aynı zaman diliminde bir araya gelmek zorunda değildir. Öğrenen istediği zamanda ve yerde ders materyallerine erişip kendi öğrenme hızında eğitimini alabilir (Simonson, Smaldino ve Zvacek, 2015). Hibrit öğrenme modeli sayesinde öğrenciler, hem eşzamanlı derslere katılarak diğer arkadaşları ve öğretmenleri ile iletişim içerisine girerken, hem de asenkron dersler sayesinde zengin bir içeriğe ulaşıp bu içeriği düzenleme ve tartışma olanağı bulmaktadırlar (Çiğdemoğlu, Aslan ve Akay, 2011).

Hibrit, tersyüz ve harmanlanmış öğrenme gibi teknoloji destekli diğer öğrenme modelleri arasında bazı benzerlikler bulunmaktadır. Bunlardan ilki, her üç öğrenme modelinin de öğretmenin konuyu aktarmasına değil, konunun öğrencilerin zihninde doğru yapılandırılmasına odaklanmasıdır. Ayrıca, diğer ortak nokta ise, öğrenme ve öğretme sürecinde ders verme, materyal geliştirme, değerlendirme ve gözden geçirme kısımlarında teknolojiden yararlanılmasıdır (Graham, 2013). Harmanlanmış öğrenme, tersyüz ve hibrit öğrenme terimleri birbirlerinin yerine kullanılsa da bu üç model arasında çevrimiçi teknolojileri kullanma sıklığı açısından farklar bulunmaktadır. Harmanlanmış öğrenme modelinde bazı dersler uzaktan verilebiliyor olsa da bu oran %30'a kadar olabilmektedir (Garrison ve Kanuka, 2004). Tersyüz öğrenme, diğer modellere göre teknoloji kullanımına daha az yer vermektedir (Snart, 2010). Tersyüz öğrenmenin altında yatan düşünce ise öğrencilerin derse gelmeden önce videolar izleyerek ya da okumalar yaparak hazırlanmaları ve derslerde daha etkili tartışmalar sürdürmesidir (Deslauriers, Schelew, ve Wieman, 2011). Ancak, hibrit öğrenme modelinde okul dışı bir ortamda da uzaktan canlı derslere bağlanılarak fiziki olarak kampüse ya da okula gelen öğrencilerin sayısını azaltmak mümkündür (Boyarsky, 2020). Ancak, hibrit modelin de kendi içinde kullandığı farklı yöntemler mevcuttur. Bunlardan biri, İngilizce okuma ve yazma becerisi, matematiksel düşünme becerileri gibi herhangi bir becerinin geliştirilmesine yönelik derslerin teori ve pratik kısımlarının dersin uygulayıcısı tarafından yüz yüze ve uzaktan olarak ayrılmasıdır (Balaman, 2010; Fithriani ve Alharbi, 2021). Diğer bir yöntem ise, sanal sınıf olarak bilinen ve teknolojik imkanlarla desteklenen hibrit sınıf uygulamasıdır. Bu sınıflarda bazı öğren-

ciler uzaktan derse katılırken, bazıları da sınıfta bulunarak yüz yüze ortamda derslere katılır. Bu sınıflar kamera ve ses sistemleri ile donatılarak dersi anlatan öğretim elemanının uzaktan katılan öğrencileri derse dahil etmesini mümkün kılmaktadır (Butz ve Sputnisky, 2016).

Hibrit öğrenme modeli etkili ve doğru şekilde kullanıldığında kurumlara, öğrencilere ve öğretmenlere bazı avantajlar sağlamaktadır. Öncelikle, hibrit öğrenme modeli, öğrencilere 21. yy. becerilerinden olan teknoloji kullanımı yeterliliği kazandırılmasında etkilidir. Günümüzde gittikçe artan teknoloji kullanımına uyum sağlayabilmek geleceğin meslek adaylarının dijital yetkinliklerini arttırarak mümkün olacaktır (Smaldino, Lowther, Mims ve Russel, 2015). Hibrit öğrenme modelinde karmaşık problemleri çözmeleri için öğrencilere verilen serbest zaman onların eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmektedir (Hughes, 2007). Hibrit öğrenme modelinin öğrencilere sağladığı uzaktan derslere katılım imkânı sayesinde, onların öğretim programlarının gerisinde kalmamaları sağlanmaktadır (Driscoll, 2002). Ayrıca, hibrit öğrenme modelinin öğrencilere sağladığı asenkron bileşenler sayesinde öğrenciler kendi hızlarında etkili bir şekilde görevleri tekrar ederek çalışma becerilerini geliştireceklerdir (Song, Singleton, Hill ve Koh, 2004). Üstte bahsedilen avantajlarının yanı sıra, hibrit öğrenme modeli yüz yüze ve uzaktan dersleri birleştirerek öğrencileri motive etmektedir, çünkü öğrenmede yeni teknolojilerin kullanımını destekleyerek öğrencilere dönüştürücü bir deneyim sunmaktadır (O'Byrne ve Pytash, 2015). Son olarak, hibrit öğrenme modelinde farklı öğrenme stillerine hitap eden ve kompleks modelleri görselleştirmeye yardımcı olan zengin içerikler sayesinde öğrencilerin konuyu anlamaları desteklenmektedir (Yoon, Thomas ve Dreyfus, 2011).

Hibrit öğrenme modelinde ortaya çıkan bazı problemler de mevcuttur. Öncelikle, hibrit öğrenme modeli her ne kadar öğrencilere ders programlarında esneklik sağlasa da iletişim eksikliğinden kaynaklanan bazı problemler yaşanmasına neden olmaktadır. Sanal ortamlarda gerçek bir topluluk hissi oluşturmak, fiziksel sınıf dinamiği oluşturmaktan daha zordur (Ocak, 2011). Ayrıca, yüksek düzeyde teknoloji kullanmayı gerektiren bu model öğrenciler ve öğretmenlerin teknolojiyi düzgün şekilde kullanabileceğinden emin olunamaması nedeniyle sorun yaratmaktadır (Gonzales, McCrory ve Lynch, 2017). Bununla birlikte, teknolojiyi kullanma sırasında yaşadıkları internet kesintisi, kota aşımı gibi bazı problemler öğrencilerde stres oluşturmakta ve bu durum onların başarılarının düşmesine neden olmaktadır (Kürtüncü ve Kurt, 2020). Bu olumsuzluklara ek olarak, hibrit öğrenme modelinin kullanımı sırasında öğrencilerin fiziki olarak kampüste bulunma sürelerinin azalması, fakülteye bağlı hissedilmemesi ve içsel motivasyon sağlanamaması gibi problemler ortaya çıkmaktadır (Yates, Strakey, Egerton ve Flueggen, 2020). Ek olarak, öğrencilerin öz denetimlerini

sağlamaları konusunda yaşadıkları sorunlar aşılması gereken problemlerden biridir (Kitsansas, 2013). Son olarak, hibrit öğrenme modelinde öğrencilerin erişecekleri çok fazla materyal bulunmasına rağmen tüm öğrenciler aynı oranda materyallere ulaşmamaktadır. Çünkü bazı öğrencilerin yüklenen her materyale ulaşmadıkları, sadece herhangi bir görevi yerine getirmek ya da yüksek not almak için gerekli olan materyallere ulaştıkları bilinmektedir. Derslerini desteklemek amacıyla yüklenen materyallere ulaşan öğrencilerin ise derslerinde en yüksek başarıyı elde ettikleri bulunmuştur (Stewart, Stott ve Nuttall, 2011; Murray, Pérez, Geist ve Hedrick, 2012).

Hibrit öğrenme modeli ile ilgili yaşanılan problemlerin üstesinden gelebilmek için kullanılabilecek bazı yöntemler mevcuttur. Öncelikle, öğretmenlerin hibrit öğrenme modeline uyum sağlamaları için mutlaka mesleki gelişim uygulamalarına katılmalarına ihtiyaçları vardır. Şu anda öğretmenlik yapan kişilerin eğitilme şekli teknolojiye uzak olduğu için, öğrencilere 21. yy. yeterliklerini sağlayacak seviyede eğitim vermekte zorlanmaktadırlar (Boelens, Voet ve Wever, 2018). Hibrit öğrenme modeline yönelik mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenler, yüz yüze derslerde bilgiyi aktarma görevini yerine getirmeleri ve uzaktan derslerde bir rehber ve kolaylaştırıcı olarak görev almaları gerektiği konusunda eğitilmelidir (Zhang, Zou, Miao, Zhang, Hwang ve Zhu, 2019). Ayrıca, öğretmenlerin, teknolojinin yüksek düzeyde kullanıldığı sınıflardaki hibrit öğrenme modelinin doğasına öğrencileri alıştırmaları gereklidir (Yates vd., 2013). Bu nedenle, öğretmenlerin öğrenen merkezli eğitimden yana olması ve teknolojiyi kullanabilme becerisine sahip olması, öğrencilerin bu sisteme uyum sağlamasında önemli bir yere sahiptir (Garrison ve Kanuka, 2004). Hibrit öğrenme modelinin başarılı olabilmesi için öğrencilerin diğer öğrencilerle, öğretmenleriyle ya da ders materyali ile en yüksek seviyede etkileşimi gerekmektedir. Bu yüzden, öğretmenler öğrencileri iş birlikli çalışmaya yönlendirebilirler (Salmon, 2011). Hibrit öğrenme modelinde, öğretmenlerin çoğu iş birlikli öğrenmeyi arttırmak için grup çalışmaları tercih etmektedir. Grup çalışmaları öğrencilerin bulundukları ortamlara daha bağlı hissetmelerine yardımcı olurken grup çalışmalarının tasarımında dikkatli olunmalıdır. Çünkü grup çalışması sırasında öğrencilerin etkili iletişim kuramamaları, çok katı süre limitleri koyulması gibi durumlar öğrencilerde hibrit modele karşı bir olumsuzluk yaratacaktır (Berry, 2018).

Günümüz dünyasında birçok alanda sorumluluğu olan öğrencileri hibrit öğrenme modeli ile destekleyerek, onların gelişimlerine katkıda bulunmak mümkündür. Bazı üniversitelerin gelecek yıllardaki eğitim programlarını çevrimiçi geziler ya da başka uzaktan aktivitelerle donattıkları göz önünde bulundurulsa, hibrit öğrenme modelinin eğitim sistemindeki yeri yadsınamaz bir gerçektir (Bulut, 2022). Bununla birlikte bazı üniversiteler de kendilerini hibrit üniversite olarak tanıtmaya başlamışlardır. Örneğin;

Bahçeşehir Üniversitesi yakın bir zamanda hibrit modelin tüm gerekliliklerini yerine getirdiğini duyurarak eğitim sistemlerinde hibrit bir modele geçtiklerini ilan etmiştir (Var, 2023). Yükseköğretim sisteminin bundan sonra hibrit öğrenme modelinin farklı formlarını tercih etme ihtimalini düşünürsek, bu derleme çalışmasının program tasarlayanlara ve fakülte yöneticilerine fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Her ne kadar farklı teknoloji tabanlı uygulamalara yönelik derleme çalışmaları mevcutken, COVID-19 salgını ile birlikte yaygınlaşan hibrit öğrenme modeline ilişkin bir derleme çalışması ilgili alan yazında bulunmamaktadır. Bu amaçla gerçekleştirilen bu çalışma alan yazındaki bu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitim uygulamalarının birlikte kullanılarak eğitim faaliyetlerinin sürdürülmesi anlamına gelen hibrit öğrenme modeli hakkında yapılmış uluslararası çalışma örneklerini analiz ederek bir üst anlayış ortaya koymaya çalışan bu araştırma bir meta sentez çalışmasıdır. DeWitt-Brinks ve Rhodes (1992), meta-sentez çalışmalarında sentezlenecek makalelerin bulgularının istatiksel olarak analiz edilmesindense, onların betimleme ve açıklama yapılarak ele alınması gerektiğini vurgular. Meta sentez çalışmaları herhangi bir konuda yapılmış çalışmaların nitel sonuçlarına yorum getirmeyi, çalışmaların benzerlik ve farklılıklarını açığa çıkarmayı ve çıkarımlar yapmayı amaçlar (Polat ve Ay, 2016). Meta sentez çalışmalarında birbiriyle alakalı farklı çalışmaların sonuç bölümleri tema, kategori ve kodlar halinde bir araya getirilir ve nitel olarak yorumlanır (Walsh ve Downe, 2005).

Verilerin Toplanması

Meta-sentez niteliğindeki bu araştırmanın ilk adımında çalışma alanı "hibrit öğrenme modeli" olarak belirlenmiştir ve konunun kavramsal çerçevesi çizilmiştir. Daha sonra, anahtar kelimeler yardımıyla alan yazın taranmıştır. Bir sonraki adımda ise dâhil etme ve hariç tutma kriterleri belirlenmiş ve araştırmada incelenecek makaleler belirlenmiştir. Kaynaklardan elde edilen veriler analiz edilmiş ve bulgular sunulmuştur. Veriler toplanırken *ERIC, Google Scholar, Ebsco* ve *Scopus* veri tabanlarından yararlanılmıştır. Ulaşılan makaleler araştırmanın amacı göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir. Buna göre araştırmaya dâhil edilme kriterlerinden biri ERIC, Google Scholar ve Ebsco ve Scopus veri tabanlarından herhangi birinde 2020, 2021 ve 30 Nisan 2022 itibariyle yayınlanmış olmasıdır. İkinci olarak makalenin başlığının "*hibrit öğrenme" "hibrit eğitim" hibrit model eğitim"* ve "*hibrit öğrenme modeli*" terimlerinden herhangi birini içeriyor olması gereklidir. Üçüncü olarak, seçilecek makalelerin alan yazın tarama, meta sentez ya da derleme çalışması şeklinde

değil, araştırma makalesi şeklinde olması diğer bir kriter olarak belirlenmiştir. Bu kriterler doğrultusunda ulaşılan makalelerin veri tabanlarına göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Makalelerin Alındığı Veri Tabanları

Veritabanı	f
Google Scholar	M1, M2, M7, M16, M17, M18, M19, M20, M21, M22, M23, M24, M26, M27, M31, M32, M33, M34, M37, M39, M40, M41, M42, M43, M44, M45
Ebsco	M6, M11, M12, M13, M15, M29, M30, M35, M36, M46
ERIC	M3, M4, M5, M8, M9, M10, M28, M38
Scopus	M14, M25

Tablo 1'de yer alan bilgilere göre bu meta sentez çalışmasına dahil edilen makaleler en çok Google Scholar veri tabanından alınmışken, en az makale ise Scopus veri tabanından alınmıştır.

Çalışmaya dâhil edilen makalelerin yıllara göre dağılımı ise Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı

Makale Yayın Tarihi	f
2021	M2, M5, M6, M7, M10, M11, M13, M15, M16, M17, M18, M21, M22, M23, M25, M26, M27, M28, M29, M31, M34, M35, M39, M45, M40, M46
2022	M3, M19, M30, M33, M36, M37, M41, M42, M43, M44
2020	M1, M4, M8, M9, M12, M14, M20, M24, M32, M38

Tablo 2'deki verilere göre hibrit öğrenme modeli ile ilgili çalışmaların en çok 2021 yılında gerçekleştirildiği gözükmektedir. Bunun sebebi olarak salgın dönemi sonrası için etkin bir model olarak görülen hibrit öğrenme modelinin kullanılmasının artması gösterilebilir.

Tablo 3'de derlenen makalelerin hangi ülkelerde yayınladığını gösteren tabloya yer verilmiştir.

Tablo 3

Makalelerin Yayınlandığı Ülkeler

Ülke Adı	f
Endonezya	M1, M2, M3, M5, M12, M13, M17, M19, M20, M22, M23, M30, M36, M44
Amerika	M4, M8, M10, M28, M38, M39, M40, M42
Tayland	M9, M31, M41
Rusya	M6, M16
Türkiye	M14, M45
Yeni Zelanda	M26, M43
Mısır	M7, M33
Japonya	M15
Portekiz	M18
Pakistan	M21
İsveç	M24
Çin	M11
Meksika	M27
Katar	M29
Dubai	M32
Hindistan	M25
Suudi Arabistan	M34
Belçika	M37
Romanya	M35
Kanada	M46

Tablo 3'deki verilere göre hibrit öğrenme modeli ile ilgili en fazla çalışma Endonezya'da gerçekleştirilmiştir. Bunun sebebi, hibrit öğrenme modelinin bu ülkedeki artan öğrenci nüfusuna hizmet edecek bir öğrenme modeli olarak görülmesi olabilir. Endonezya'yı takip eden ülke ise, Amerika olmuştur. Eğitim teknolojilerinde meydana gelen yenilikleri takip eden bir ülke olarak Amerika'da hibrit öğrenm modeli ile ilgili çalışmaların yaygın olması şaşırtıcı değildir. Tablo 4'de araştırmada yer alan makalelerin araştırma türlerine göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 4

Makalelerin Araştırma Türü

Araştırma Türü	f
Nicel yöntem	M6, M7, M8, M9, M10, M11, M18, M20, M21, M25, M31, M33, M34, M42
Nitel yöntem	M2, M3, M4, M14, M15, M19, M22, M23, M35, M43
Karma yöntem	M1, M16, M17, M27, M30, M37, M38, M39, M40
Deneysel	M12, M13, M28, M29, M36, M41, M45
Durum	M24, M26, M32, M46
Yarı deneysel	M5, M44

Tablo 4'deki verilere göre hibrit öğrenme modeli ile ilgili en çok yapılan çalışma türünün nicel çalışma türü olduğu görülmektedir. Hibrit öğrenme modeli ile ilgili en az çalışma ise yarı deneysel türde gerçekleştirilmiştir. Tablo 5'de yapılan çalışmaların kademelere göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 5

Makalelerin Yapıldığı Eğitim Kademesi

Eğitim Kademesi	f
Üniversite	M1, M4, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M19, M20, M21, M23, M24, M25, M26, M27, M28, M29, M30, M31, M32, M33, M34, M35, M36, M37, M38, M39, M41, M43, M44, M45, M46
Lise	M2, M18, M22, M40
Yetişkin öğrenciler	M3, M42
Ortaokul	M5
Üniversite/Hazırlık	M6

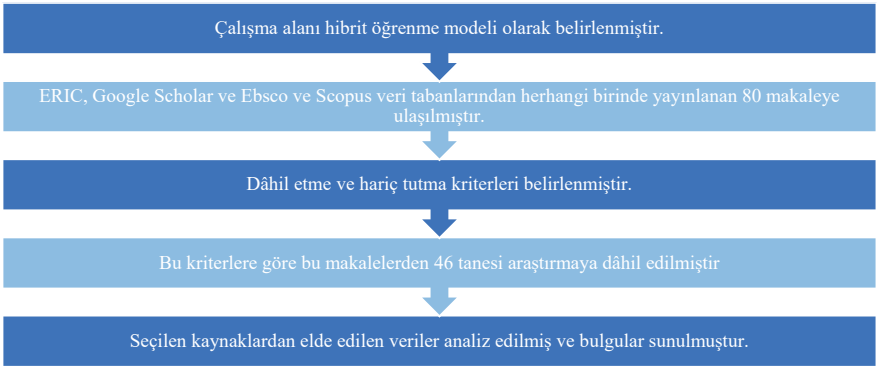
Tablo 5'deki verilere göre hibrit öğrenme modeli ile ilgili en çok çalışma yükseköğretimde yapılmıştır. Alan yazında yer alan hibrit öğrenme modelinin yükseköğretime uygun olması ile tablodaki bu veriler örtüşmektedir.

Araştırmaya Dahil Edilme Kriterleri

Hibrit öğrenme modeli ile ilgili çalışmaları sentezlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada "hibrit öğrenme" "hibrit eğitim" "hibrit model eğitim" ve "hibrit öğrenme modeli" terimleriyle gerçekleştirilen aramalar sonucunda ERIC, Google Scholar ve Ebsco ve Scopus veri tabanlarında toplam 80 makaleye ulaşılmıştır. Bu makalelerin özet kısımları belirlenen ölçütlere göre incelenmiştir. Makalelerin genel incelenmesi sonucunda yöntem ve teknik kısımları da incelenerek bu makalelerden 46 tanesi araştırmaya dâhil edilmiştir ve bu makaleler değerlendirilmiş ve elde edilen bulguların analizi yapılarak sunulmuştur. Kalan 32 makale katılımcıların eğitim ortamlarına dolaylı katılım sağlıyor olması (kütüphaneci, veli vb.), derleme, alan yazın tarama, meta sentez tarzı makaleler olup araştırma makalesi olmamaları ve teori ya da model geliştiren makaleler olmaları nedeniyle elenmiştir. Bahsedilen bu süreç verilerin toplanması başlıklı Şekil 1'de gösterilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen 46 makalenin künyeleri kaynakçada verilmiştir. Tablo 6'da araştırmaya dâhil edilen makalelerin amaçları belirtilmiştir. Dünya çapında gerçekleştirilen hibrit öğrenme modeli uygulamalarını açığa çıkarmak amacıyla uluslararası düzeyde yazılmış makaleleri inceleyen bu çalışmaya, Türkiye ve başka ülkelerde gerçekleştirilmiş çalışmalar dahil edilmiştir. Ayrıca kitaplar, raporlar ve sadece özet kısmına ulaşılan makaleler çalışma kapsamına dahil edilmemiştir. Araştırma kapsamına alınan çalışmalar "Makale1:M1, Makale2:M2..." şeklinde kodlanarak iki araştırmacı tarafından eş zamanlı olarak karşılaştırılarak incelenmiştir.

Şekil 1

Verilerin Toplanması


Çalışma alanı hibrit öğrenme modeli olarak belirlenmiştir.
ERIC, Google Scholar ve Ebsco ve Scopus veri tabanlarından herhangi birinde yayınlanan 80 makaleye ulaşılmıştır.
Dâhil etme ve hariç tutma kriterleri belirlenmiştir.
Bu kriterlere göre bu makalelerden 46 tanesi araştırmaya dâhil edilmiştir
Seçilen kaynaklardan elde edilen veriler analiz edilmiş ve bulgular sunulmuştur.

Tablo 6

Makalelerin Amaçları

Amaçlar	f
Öğrencilerin ve/veya öğretmenlerin hibrit öğrenme modeline yönelik görüşlerinin alınması	M15, M16, M17, M20, M21, M23, M27, M28, M31, M35, M37, M38, M39
Hibrit modelin etkililiğinin araştırılması	M4, M7, M11, M19, M22, M25, M30, M46, M18
Hibrit modelin öğrenme çıktılarına etkisinin araştırılması	M12, M29, M41, M44
Öğrencilerin hibrit öğrenme modeline yönelik tutumlarının ve/veya tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi	M8, M9, M34, M33
Hibrit öğrenme modelinin öğrenci motivasyonuna etkisinin incelenmesi	M2, M24
Hibrit modelin kişisel/mesleki gelişime etkisinin araştırılması	M26, M42
Hibrit öğrenme modelinde kullanılan öğrenme materyallerine yönelik öğrenen ihtiyaçlarının analiz edilmesi	M1, M3
Hibrit modelin geliştirilmesine yönelik fakülte katılımının araştırılması	M32, M43
Hibrit modelin matematiksel düşünme becerilerine etkisinin araştırılması	M13
Hibrit modelin yansıtıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi	M14
Hibrit model kullanmanın avantaj ve dezavantajlarının araştırılması	M6
Hibrit modelin öğrencilerin öz yeterlik, öz düzenleme becerilerine etkisinin araştırılması	M5
Öğretim elemanlarının hibrit modele hazır olma durumlarının incelenmesi	M10
Hibrit model kullanımının bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi	M36
Hibrit modelin gelecekte kullanılmasına yönelik durumun incelenmesi	M40
Hibrit modelin öğrencilerin girişkenlik ve öz saygı düzeylerine etkisinin incelenmesi	M23

Verilerin Analizi

Meta sentez çalışmalarının amacı, bir konu hakkında yapılan çalışmaları derleyerek ortak temalar altında toplamaktır (Aspfors ve Fransson, 2015). Bu kapsamda, bu çalışmada aşağıdaki basamaklar uygulanmıştır.

1. Olgusal bir çalışmaya karar verme, başlama ve araştırma sorularının belirlenmesi. Bu basamakta salgın dönemi sonrasında ön plana çıkan hibrit öğrenme modeli ile ilgili uluslararası düzeyde tüm kademelerde yapılan ve farklı değişkenler üzerindeki etkilerinin incelendiği çalışmalar (algı, tutum görüş vb.) ele alınmıştır.

2.Araştırma yapılacak alanla ilgili kriterleri belirleyerek bu doğrultuda anahtar terimler belirleyerek alan yazının taranması. Bu doğrultuda kullanılan anahtar kelimeler "hibrit öğrenme" "hibrit eğitim" "hibrit model eğitim" ve "hibrit öğrenme modeli" olmuştur. Bu aşamada yukarıda belirlenen kelimelerle arama yapılarak 80 tane makaleye ulaşılmıştır.

3. Nitel verileri okuma. Bu aşamada kaynakların elde edilmesi, incelenmesi ve değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Seçilecek olan makalelerde sonuç ve tartışma kısmının açık ve net olmasına dikkat edilmiştir (Thomas ve Harden, 2008).

4. Araştırmaya dahil edilecek çalışmalar için ölçütlerin belirlenmesi ve çalışmaların bu doğrultuda seçimi. Ulaşılan 80 tane makale içerisinden 46 tane makale belirlenen ölçütlere uyması sebebiyle çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu aşamada makalelerde modelin hangi açıdan ele alınarak değerlendirme yapıldığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

5. Verileri birbirine dönüştürme. Seçilen temaların farklı ve benzer kısımları belirlenmiştir. Çalışma sonuçlarının ağırlıklı olarak hangi temalar altında toplandığı bulunarak (ihtiyaçlar, görüş, fırsatlar vb.) toplam 7 tema elde edilmiştir. Bu temalara ait açıklama ve alt kavramlara ulaşılarak veriler tablolaştırılmaya hazır hale getirilmiştir.

6. Elde edilen verilerin sentezlenmesi ve çıkarımlarda bulunma. Bu aşamada elde edilen veriler rapor haline getirilerek açık ve net şekilde okuyucuya sunulmuştur. Belirlenen temalar verilere sadık kalınarak frekansları ile birlikte tablo haline getirilmiştir. Değişik kaynaklara atıflar yapılarak tartışma ve sonuç oluşturulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada geçerlik ve güvenirliği sağlamak için, araştırmanın amacı ve soruları net bir şekilde belirlenmiştir. Çalışmaya dâhil edilecek ve çalışma dışı tutulacak araştırmalara karar verme süreci ayrıntılı olarak ifade edilmiştir. Seçilen çalışmaların metodolojisine, verilerin analiz edilmesi ve ana temaların oluşturulma sürecine, kodlayıcıların uzmanlık ve tutarlığına ve incelenen çalışmalardan kesitler sunulmasına

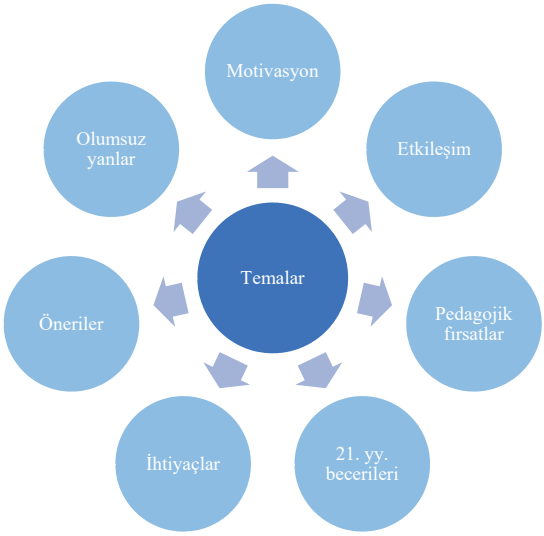
dikkat edilmiştir (Patton, 2014). Çalışma sonuçlarının okuyucular tarafından kolay anlaşılması için tablolara yer verilmiştir. Verilerin kodlanması ve temalara ayrılması sürecinde çalışmalar M1den M46'ya kadar kodlanmıştır. Seçilen makaleler her iki araştırmacı tarafından satır satır okuma tekniği ile okunarak kodlara ulaşılmıştır. Ulaşılan kodların ortak olup olmadığı incelenmiş ve ortak nihai kodlara ulaşılmıştır. Kodlama sürecinde olası bir hatayı önlemek için makalelerin incelemesine yeteri kadar bir süre ayrılmış ve veriler bilgisayar ortamında kaydedilmiştir.

Bulgular

Hibrit öğrenme modeli ile ilgili çalışmaları bir araya getirerek bir meta sentez ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada toplam 46 tane makale çalışmaya dâhil edilmiştir. Yapılan içerik analizi doğrultusunda ortaya çıkan kodlardan oluşturulan ana temalar altında alt tema ve açıklamalara yer verilmiştir. Buna göre, ulaşılan ana temalar Şekil 2'de gösterilmiştir.

Şekil 2

Temalar



Öğrenci Motivasyonu Açısından Hibrit Öğrenme Modeli

İncelenen çalışmalarda, hibrit öğrenme modeli yoluyla gerçekleştirilen eğitimin öğrenci motivasyonunu farklı açılardan etkilediğini kanıtlayan çalışmalar ortaya çıkmıştır. İncelenen çalışmalardan öğrenci motivasyonu ile ilgili elde edilen alt temalara Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7

Öğrenci Motivasyonu Açısından Hibrit Öğrenme Modeli

Tema	Alt Tema	f
Motivasyon	Hibrit öğrenme modeli öğrencilerin motivasyonunu arttırır.	M2, M4, M5, M7, M8, M23, M31, M32, M34
	Öğrenciler, hibrit öğrenme modelini koruyucu ve yardımcı bir model olarak görmektedir.	M18, M24, M33
	Öğrenciler, hibrit öğrenme modelini uzaktan öğrenme ile yüz yüze öğrenme arasında rahat bir geçiş olarak görmektedir.	M29, M35
	Hibrit öğrenme modelinde, öğrenci motivasyonu oldukça önemlidir.	M6, M22

İncelenen makalelerde, hibrit öğrenme modelinin öğrencileri motive etme açısından etkili olduğu bulunmuştur. Hibrit öğrenme modeli sayesinde, öğrencilerin hem yüz yüze hem de çevrimiçi derslerde söz alarak derse daha fazla katılmaları, onların derse olan ilgi ve motivasyonunu arttırmıştır (M2). Ayrıca, hibrit öğrenme modelinin esnek yapısı ve farklı iletişim yolları sunması öğrencilerin bu modele kolay adapte olmalarını sağlayan bir diğer faktördür (M4). Hibrit öğrenme modeli, öğrencilerin kendi konu alanlarında uzmanlaşmalarını sağlayarak onların kendine olan güvenlerini arttırmıştır (M5). Diğer bir çalışmada ise, hibrit öğrenme modeli ile derslere hem sınıf içi katılabilme hem sınıf dışı bağlanabilme fırsatının olması öğrencilerin eğitim aldıkları ortamlara daha fazla bağlanmalarına yol açmıştır (M7). Öğrencilerin hibrit öğrenme modelinde daha fazla motive olmalarının bir diğer nedeni ise öğrencilere çevrimiçi olarak derslere katılma imkânı sağlayan bu model sayesinde, onların dersleri kaçırmaması ve bu sayede öğretmenlerinden yüksek sınıf içi katılım notları almaları olduğu söylenebilir (M8).

Öğrenciler, hibrit öğrenme modelini özellikle salgın dönemi sırasında kullanılan tamamen uzaktan modelden yüz yüze modele geçiş arasında yardımcı bir model olarak görmektedir. Bu yüzden öğrenciler bu modeli, koruyucu ve yardımcı olarak adlandırmaktadır (M35). Son olarak, hibrit öğrenme modelinde öğrenci motivasyonu oldukça önemlidir ve bu modelde başarı elde edilmesi ancak öğrencilerin motive olmasına bağlıdır (M6).

Öğrenci Etkileşimi Açısından Hibrit Öğrenme Modeli

İncelenen çalışmalarda, hibrit öğrenme modeli ile gerçekleştirilen eğitimin öğrencilerin diğer öğrencilerle, öğretmenleriyle ve idari birimlerle olan etkileşimini farklı açılardan etkilediğini kanıtlayan çalışmalar ortaya çıkmıştır. Öğrenci etkileşimi ile ilgili çalışmalardan elde edilen alt temalara Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8

Öğrenci Etkileşimi Açısından Hibrit Öğrenme Modeli

Tema	Alt tema	f
Etkileşim	Öğrenciler fikirlerini rahatlıkla paylaşabilirler.	M2, M4, M5, M15, M17, M21, M23, M24, M27, M34, M44, M46,
	Ders dışı resmî işlemlerde idari birimlerle ilişki kurulmasını sağlar.	M16, M35
	Katılımcıların birbirlerine dönüt ve motivasyon sağlamasına yardımcı olur.	M34, M42
	Asenkron paylaşımlar sayesinde çok geniş çapta öğrenci kitlesi birbiriyle etkileşim halinde olabilir.	M15, M37

Etkileşim açısından hibrit öğrenme modeli teması altında en çok ortaya çıkan alt tema bu modelin öğrenci etkileşiminin artmasına yardımcı olması olmuştur. Farklı platformlar üzerinden öğrencilere arkadaşları ve öğretmenleriyle iletişime geçmeye imkân tanıyan bu model sayesinde, öğrenciler karakterleri ne olursa olsun fikirlerini rahatlıkla paylaşma fırsatı bulmuşlardır (M2, M4, M5). Örneğin, yüz yüze derslerde konuşmaktan çekinen öğrenciler, fikirlerini yazarak belirtmişlerdir. Uluslararası düzeyde eğitim sağlayan üniversitelerde, çekingen ve kendi içine dönük kültürden gelen öğrenciler çevrimiçi daha çok derse katılırken, daha dışa dönük öğrenciler yüz yüze derslerde daha çok katılım göstermişlerdir (M5). Başka bir çalışmada ise hibrit öğrenme modeli sayesinde öğrencilerin hem fiziksel hem de psikolojik bariyerlerinin aşılmasının mümkün olduğuna değinilmiştir (M15). Hibrit öğrenme modelinde bahsedilen bu bariyerlerin aşılması için en üst düzeyde etkileşim sağlamak, teknolojik uygulamalarla desteklenmiş bir öğrenme ortamı ile mümkündür (44).

Yetişkinlere yönelik düzenlenen hibrit bir beslenme eğitiminde ebeveynlerin derslere katılım oranı oldukça yüksek bulunmuştur. Bu eğitimde uzaktan olarak ya-

pılan derslerin ardından yüz yüze derslere katılmanın, diğer katılımcılar tarafından dönüt ve motivasyon sağlanması açısından oldukça faydalı olduğu görüşü ortaya çıkmıştır (M42). Bunun yanı sıra, özellikle yurtdışından gelen öğrenciler sadece öğretmenleriyle değil, üniversite bünyesinde yer alan idari birimlerle de resmî belge ve yazışma gibi durumlarda çevrimiçi olarak iletişime geçebilecekleri bir platform tercih etmektedir (M16, M35). Öğrenci yönetim sistemi platformu üzerinden farklı branşlardan öğrencilerin fikirlerini paylaşması, geniş çapta bir öğrenci kitlesinin iletişim halinde olmasını sağlamaktadır. Bu durum öğrencilerin diğer branşlardaki öğrencilerin bakış açılarına dair bir fikir edinip öngörü kazanmalarına yardımcı olmaktadır (M15). Son olarak etkili iletişim açısından yüz yüze dersler her zaman daha iyi olsa da bazı durumlarda yüz yüze derslere devam etmek mümkün olmayabilir. Bu yüzden öğrenci etkileşiminin her zaman devam edebilmesi için uzaktan eğitim uygulamaları mutlaka eğitim kurumlarının sistemlerine entegre edilmelidir. Örneğin, tıbbî bilimlerde eğitim gören öğrenciler evden çıkamayan hastalar için yapılan uzaktan kliniklere hibrit öğrenme modeli sayesinde alışabilir (M15).

21. yy. Becerileri Kazandırılması Açısından Hibrit Öğrenme Modeli

İncelenen çalışmalarda hibrit öğrenme modeli yoluyla gerçekleştirilen eğitimin öğrencilerin farklı 21. yüzyıl becerilerine katkıda bulunduğu ortaya çıkmıştır. 21. yüzyıl becerileri açısından hibrit öğrenme modeli teması altında elde edilen alt temalara Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9

21. Yüzyıl Becerileri Açısından Hibrit Öğrenme Modeli

Tema	Alt tema	f
21. Yüzyıl Becerileri	Bağımsız çalışma ve öz düzenleme becerileri geliştirir.	M2, M5, M16, M27, M29, M36, M46
	Teknoloji / Bilgi okuryazarlığı geliştirir.	M4, M12, M16, M29
	Eleştirel düşünme becerileri geliştirir.	M36, M32, M29
	Problem çözme becerileri geliştirir.	M13, M32, M45
	İş birliği yapma yeteneği geliştirir.	M16, M27, M29
	Derin düşünme fırsatları sunar.	M2, M4
	Hayat boyu öğrenme fırsatları sunar.	M5, M42
	Girişkenlik ve öz güven geliştirir.	M23

Hibrit öğrenme modeli, öğrencilere farklı 21. yy. becerileri kazandırmaktadır. İncelenen çalışmalarda en çok ortaya çıkan beceri ise bağımsız çalışma ve öz düzenleme becerileri olmuştur. Öğrencilerin öz düzenleme ve bağımsız çalışma becerileri hem yüz yüze hem de sanal sınıf ortamlarında bulunarak farklı tarzlarda aktiviteler yapmaları ile gelişir (M2, M5, M36).

Hibrit öğrenme modeli ile derslere katılmanın öğrencilerin profesyonel hayatlarında kullanacakları teknoloji entegre edilmiş modellere hazırlanmalarına katkı sağladığı ortaya çıkarmıştır. Hibrit öğrenme modeli sayesinde öğrencilerin teknolojiyi kullanma ve ona adapte olma becerileri gelişmiştir (M4, M12, M16, M29). Hibrit öğrenme modeli sayesinde gelişen bir diğer 21. yy. becerisi ise eleştirel düşünme olmuştur. Örneğin, bir çalışmada hibrit öğrenme modeli ile gerçekleştirilen fen bilimleri dersinde, öğrenciler uzaktan eğitim kısmında videolar izleyip tartışarak kendi hipotezlerini geliştirmişlerdir. Daha sonra laboratuvar ortamında deneyler yaparak ve arkadaşlarıyla etkileşime geçerek eleştirel düşünme becerilerini geliştirmişlerdir (M36).

Hibrit öğrenme modeli sayesinde öz düzenleme yetenekleri gelişen öğrenciler, hayat boyu öğrenme becerileri de geliştirerek değişen dünyaya adapte olmakta zorlanmayacaktır. Ayrıca, hibrit model sayesinde yetişkinlerin de kurslara devam ederek eğitimlerini sürdürmeleri sağlanabilir. Esnek bir yapıda katıldıkları hibrit model kurslarla ebeveynler gelişimlerini sürdürmüşlerdir (M5, M42). Son olarak, başka bir çalışmada ise hemşire adaylarına hibrit modelle verilen girişimcilik eğitimi ile onların kendine olan güvenlerinin arttığı ortaya çıkmıştır. Geliştirdikleri öz güven sayesinde hemşire adaylarının hasta bakım kalitesi, hastalarla iletişimi ve mesleki tatminleri artmaktadır (M23).

Pedagojik Fırsatlar Açısından Hibrit Öğrenme Modeli

İncelenen çalışmalarda hibrit öğrenme modeli yoluyla gerçekleştirilen eğitimin öğrencilere bazı pedagojik fırsatlar sunduğu ortaya çıkmıştır. Hibrit öğrenme modelinin sunduğu pedagojik fırsatlar Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Pedagojik Fırsatlar Açısından Hibrit Öğrenme Modeli

Tema	Alt Temalar	f
Pedagojik Fırsatlar	Akademik performans ve öğrenme çıktıları artar.	M18, M24, M29, M32, M34, M36, M38, M41, M44
	Materyallerin anlamlı kullanımını, kolay ulaşılabilmesini ve farklı modlarda sunulmasını sağlar.	M7, M17, M27, M29, M32, M34, M38, M46, M37
	Öğrencilere ders programlarında esneklik sağlar.	M5, M7, M9, M15, M27, M29, M35, M38
	Öğrenciler her an arkadaşlarından ve öğretmenlerinden dönüt alır.	M7, M17, M23, M34, M46
	Öğrencilerin profesyonel yetenekleri gelişir.	M16, M17, M29, M26
	Her öğrenciye kendi hızında bireysel öğrenme olanağı sağlar.	M32, M34
	Salgın gibi olağan dışı durumlarda eğitimin devamını sağlar	M6, M7
	Öğrenci yönetim sistemlerinin kullanımını arttırır	M15, M17
	Yeni geliştirilen eğitim teknolojilerini kullanabilme fırsatı sağlar.	M7, M27
	Üniversiteye daha fazla öğrencinin kaydolmasına yardımcı olur.	M7
	Öğrencilerin kendi bilgi ve deneyimlerini oluşturmasını sağlar.	M19
	Verilen ödevlerin tamamlanma oranı artar.	M32
	Yüz yüze derslerde koordinasyon sağlanır	M30

Tablo 10 incelendiğinde hibrit öğrenme modelinin öğrencilerin akademik performansları açısından olumlu etki yaptığı ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin hibrit öğrenme modeli ile katıldıkları derslerde notlarının yükseldiği bulunmuştur. Akademik çıktıların yükselmesinin sebebi olarak, öğrencilerin hibrit öğrenme modelinde özgür

ve aktif öğrenenler olmaları, problem çözme ve kendilerini değerlendirme konusunda daha başarılı olmaları gösterilebilir. Hibrit öğrenme modelinde kullanılan teknolojik uygulamalar, iş birlikli öğrenme ve ders dışı öğrenmenin devam etmesini sağladığı için bilginin zihinde işletilerek öğrenilmesi daha kolay hale gelmektedir (M36, M38, M41, M44)

Hibrit öğrenme modeli, öğrencilere materyallerin anlamlı kullanımını ve onların materyallere kolay ulaşımını sağlamaktadır. Öğrencilerin ders materyallerine her an ve her yerde ulaşması ve kendi hızlarında öğrenebilmeleri başarıyı arttırmada bir etken olarak görülmektedir (M7, M35, M38). Ayrıca, farklı formatlara uyarlanmış içerik öğrencilere kolaylık sağlamaktadır. Örneğin, teknoloji yardımıyla üç boyutlu materyallerin sınıfta gösterimi öğrencilerin konuyu pekiştirmesine yardımcı olur (M46). Hibrit öğrenme modelinin ders programlarına getirdiği esneklik bir avantaj olarak görülmektedir. Bir gün verilen uzaktan ders arası ile öğrenciler evlerinde yapmaları gereken sorumluluklarını bitirebilirler. Örneğin, derse gelmeden önce bir metni okumak için bolca vakitleri olur ve yüz yüze derse geldiklerinde okudukları parça ile ilgili tartışmalara hızlı bir şekilde başlayabilirler. Hibrit öğrenme modelinde, uzaktan derslerin öğrencileri derse iyi hazırladığı düşünülmektedir (M5, M7, M9, M15, M35, M38). Ayrıca, bazı çalışmalarda öğrencilerin okula gitmek için yolda geçirecekleri vakti, kendilerini geliştirmeye yönelik kullanabildikleri için hibrit öğrenme modelini tercih ettikleri ortaya çıkmıştır (M39, M40).

Hibrit öğrenme modelinin sağladığı diğer bir avantaj, öğrencilerin her an arkadaşlarından ve öğretmenlerinden dönüt alabilmeleridir (M7). Ayrıca, hibrit öğrenme modeli ile öğrencilerin mesleki beceri ve yeteneklerinin geliştiği ortaya çıkmıştır. Örneğin, hibrit öğrenme modeli ile eğitim alan doktor adaylarının hastalarla bazen uzaktan görüşürken bazen de yüz yüze görüşmeyi sürdürmesi mesleğe olan bağlılıklarını artırmıştır. Doktor adayları yüz yüze görüşmeler sırasında hastaların yüzlerindeki şaşkınlık gibi ifadelerden nasıl devam etmeleri gerektiğini anladıklarını ve uzaktan seanslarla da hasta ile iletişime devam ettiklerini ifade etmişlerdir (M15, M16). Hibrit öğrenme modelinin bir diğer avantajı ise, öğrenmenin bireyselleşmesine yardımcı olmasıdır. Hibrit öğrenme modeli dikkat gerektiren ve kişiselleştirilmiş aktivite fırsatları ile daha hızlı ya da yavaş öğrenenlere fayda sağlanmaktadır (M35). Hibrit öğrenme modeli, COVID-19 salgınında olduğu gibi olağan dışı durumlarda kullanılabilecek en uygun model olarak düşünülmektedir. Çünkü hibrit öğrenme modeli sayesinde sınıftaki öğrenci sayısını azaltmak mümkündür (M6, M7). Kullanılan öğrenci yönetim sistemleri ile dosya paylaşımı yapılarak, öğrencilere daha fazla kaynak ve aktivite sağlanmaktadır (M15, M17). Ayrıca, hibrit öğrenme modeli kurumlara yeni geliştirilen eğitim teknolojilerini kullanma fırsatı tanımaktadır. Hibrit öğrenme modeli saye-

sinde öğretmenler ve öğrenciler yeni öğrenme ortamları denedikleri için kendilerini şanslı hissetmişlerdir. Teknoloji tabanlı yeni öğrenme ortamlarının öğretme kalitesini arttırdığı ve hem öğrenciye hem öğretmene daha fazla fırsat sunduğu düşünülmektedir (M7, M37).

Öğrenme İhtiyaçları Açısından Hibrit Öğrenme Modeli

İncelenen makalelerde ortaya çıkan temalardan biri hibrit öğrenme modelinin daha etkili bir sonuca ulaşılabilmesi için bazı ihtiyaçlarının olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda ortaya çıkan ihtiyaçlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Öğrenme İhtiyaçları Açısından Hibrit Öğrenme Modeli

Tema	Alt Tema	f
İhtiyaçlar	Öğrenciler teknoloji kullanımı konusunda desteklenmeli.	M4, M9, M15, M19, M33, M26
	Öğretmenler dijital içerik hazırlama ve düzenleme konusunda desteklenmeli.	M6, M7, M18, M27, M33
	Stabil internet bağlantısı sağlanmalı.	M6, M7, M12, M33, M22
	Hibrit model daha fazla teknolojik araçla desteklenmeli.	M1, M6, M11, x20
	Hibrit model multimedya araçları ile desteklenmeli.	M3, M7, M23
	Öğrencilerin özerk öğrenme becerileri desteklenmeli.	M9, M30, M32
	Öğrencilere video konferans yazılımlarını destekleyen donanım sağlanmalı.	M6
	Teknisyen desteği sağlanmalı.	M33

Yapılan çalışmalarda hibrit öğrenme modeli ile derslerine devam eden öğrenciler teknolojiyi etkili bir biçimde kullanabilme konusunda kendilerini yeterli hissetmediler ve öğrencilerin bu konuda desteklenmeye ihtiyaçları olduğu ortaya çıktı (M4, M9, M15). Örneğin, bir çalışmada öğrenciler her ne kadar teknolojiyi kullanabilme konusunda iyi olsalar da onların bir yönergeyi takip edip bilgisayara yazılım yükleme konusunda bile başarılı olmadıkları ortaya çıktı (M15). Hibrit öğrenme modelinde, öğretmenlerin farklı öğrenme stillerine hitap edebilmek için dijital ders hazırlama ve içerik düzenleme konusunda daha çok tecrübe kazanmaları gerekmektedir (M6, M7).

Hibrit öğrenme modelinde, stabil bir internete ulaşmak önemli olduğu için, güçlü bir internet bağlantısının hükümet altyapısıyla desteklenmesi önemlidir (M7, M12). Hibrit model, 21. yy. öğrenenlerinin sahip olması gereken dijital okuryazarlık konusunda öğrencilerin kendilerini geliştirebilmeleri için bir fırsat sunmaktadır. Ancak, öğrencilerin bu alanda yeterliliğe sahip olabilmeleri için hibrit öğrenme modeli öğrencilerin bilgiye kolay ulaşabilecekleri ve öğrenmeyi ilginç hale getirecek teknoloji araçları ile desteklenmelidir (M1, M6, M11). Hibrit öğrenme modelinde kullanılan teknolojik araçların pratik ve kolay ulaşılabilir hale getirilmesi, eğitimden en üst düzeyde verim alınabilmesi için önemlidir (M20). İncelenen makalelerde dil öğrenme alanında kullanılan hibrit model için farklı videolar, ses kayıtları ve podcastler gibi multimedya araçlarının kullanılmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu araçlar, öğrencilerin aktif katılımına imkân tanıyacak araçlar olmalıdır. Ders amacıyla kullanılan multimedya araçlarının tüm öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap ederek aktif katılımı sağlaması beklenmektedir. Bu amaçla, sadece işitsel değil görsel medya da kullanılması önemlidir. Son olarak, öğrenciler sadece ders dışı aktivitelerde değil, aynı zamanda ders içi aktivitelerde de multimedya araçlarını kullanmayı tercih etmektedir (M3, M7, M27).

Hibrit öğrenme modeli öğrenen özerkliğine sahip öğrencilerle gerçekleştirilse başarıya ulaşacaktır (M9). Öğretmenler hibrit modelle ilgili ihtiyaçlarını belirtirken öğrencilerin henüz teknolojik bağımsızlık kazanamadıklarını belirtmişlerdir (M27). Ayrıca, hibrit öğrenme modelinde öğrencilerin kamera, mikrofon ve çevrimiçi konferanslara imkân tanıyan yazılımları içeren bir bilgisayara ihtiyaçları vardır (M6).

Hibrit Öğrenme Modelinin Olumsuz Yanları

İncelenen makalelerde hibrit öğrenme modeli ile gerçekleştirilen eğitimin bazı olumsuz tarafları da olduğu ortaya çıkmıştır. Hibrit öğrenme modelinin olumsuz tarafları Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12

Hibrit Öğrenme Modelinin Olumsuz Tarafları

Tema	Alt Temalar	f
Olumsuz yanlar	Öğrenciler ve öğretmen arasındaki sosyal iletişimi azaltır.	M6, M7, M9, M30, M35, M37, M40, M46,
	Teknolojide yaşanan problemler dolayısıyla öğrencilerin stresi artar.	M8, M11, M15, M23, M35, M25
	Odaklanma problemi yaşayan öğrenciler ilgilerini kaybedebilir.	M32, M39, M40
	Aynı anda hem uzaktan hem yüz yüze dersler kafa karışıklığı yaratır.	M10, M18
	Hibrit öğrenme modeli masraflıdır (teknolojik araç gereç, öğretmenleri eğitmek vb.).	M7, M10
	Yüz yüze derslerde öğrenciler dersleri daha iyi anlar.	M23, M30
	Öğretmenler öğrencilere yönelik fazla beklenti içerisine girer.	M34, M35
	Öğretmenlere yönelik devam eden mesleki gelişim faaliyetleri yetersizdir.	M43
	Öğrenciler yeterli yüz yüze dönüt alamazlar.	M46
	Öğrenciler teknoloji sorunlarını bahane olarak gösterip ödevlerini yapmayabilir.	M32
	Bu modele adapte olmak zaman alabilir.	M32
	Öğretmenlerin çevrimiçi kaynak hazırlamaları vakit alır.	M11
	Öğrenciler uzaktan sınava karşı olumsuz tutum sergiler.	M28

Hibrit öğrenme modelinin en çok karşılaşılan dezavantajlarından biri öğrencilerin, öğretmen ve arkadaşlarıyla iletişimini azaltması olarak bulunmuştur. Ayrıca öğrenciler spor, gezi ve konser gibi sosyal faaliyetlere çok fazla katılamadıkları için, bu model yoluyla toplum bilinci oluşması zor olmaktadır (M6, M7, M9, M40). Her ne kadar uzaktan eğitimde de ikili çalışmalar ve grup çalışmaları yapılabilse de yapılan aktivitelerin objektif ve yüksek kalitede değerlendirilmesi açısından klasik sınıf ortamı kadar etkili olmadığı düşünülmektedir (M6). Ayrıca, öğrenciler istedikleri zaman

öğretmenlerine yüz yüze olarak soru soramadıkları için de hibrit modeli tercih etmemektedir (M35). Yaşanan bu iletişim problemlerinin yanı sıra öğrencilerin teknoloji ve internet kullanımı sırasında yaşadıkları problemler, onların yüz yüze modeli tercih etmesine neden olmaktadır. Ayrıca, hibrit modelin başarısının stabil bir internet bağlantısına bağlı olması ve kullanılacak teknolojik araç ve gereçlerin pahalı olması da bu modelin olumsuz yanlarındandır. Teknolojik sınıf oluşturmanın ve öğretmenleri eğitmenin masraflı oluşu da hibrit modelin olumsuz özellikleri olarak sayılabilir (M7, M10). Buna ek olarak, öğrencilerin teknolojide yaşadıkları problemler ya da çevrimiçi konferans sırasında gerçekleşen sorunlar öğrencilerde stres oluşturarak başarılarını düşürmektedir (M8, M11, M15)

Hibrit modelin uygulanması sırasında aynı anda hem uzaktan hem yüz yüze dersleri yürütmek kafa karışıklığı ve yorgunluk oluşmasına sebep olmaktadır. Bir yandan uzaktan, bir yandan yüz yüze devam eden dersler öğrencilerde kafa karışıklığına yol açmış ve uzaktan derslerde görsel ve iletişim ipuçları eksikliğinden dolayı öğretme süreci zorlaşmıştır (M10, M18). Aynı şekilde, hibrit modelde çevrimiçi kaynak hazırlamanın öneminin farkında olan öğretmenler, bunu hazırlamak için oldukça fazla zaman geçirmekten de şikâyet etmektedir (M11). Hibrit öğrenme modeli ile eğitim faaliyetlerine devam eden öğretmenler bu modeli deneme yanılma yoluyla öğrenmişler gibi hissettiklerini belirtmişlerdir. Devam eden düzenli bir mesleki gelişim faaliyetinin olmamasından şikâyet etmişlerdir (M43).

Öğrenciler, hibrit öğrenme modelinin olumsuz yanları olarak odaklanma sorunu yaşadıklarını ve zamanla derslere olan ilgilerini kaybettiklerini belirtmişlerdir. Çünkü öğrencilerin uzaktan aldıkları derslerde evdeki sorumluluklarını göz ardı edip canlı derslere ayak uydurabilmeleri zor olmaktadır (M39, M40). Öğrenciler, hibrit öğrenme modelinin bir diğer olumsuz yanı olarak fazla bilgi yükü sunulması ve onlardan çok fazla beklenti olmasını vurgulamışlardır. Bazı çalışmalarda öğretmenin herhangi bir aktivitenin nasıl yapılacağına dair yönergeler konusunda detaylı açıklama yapmaması ve sadece slayttan okuduğu halde çok fazla beklenti içine girmesi öğrenciler açısından sorun olmuştur (M34, M35).

Hibrit öğrenme modelinin geliştirilmesine yönelik öneriler:

İncelenen makalelerde hibrit öğrenme modeli yoluyla gerçekleştirilen eğitimden daha çok verim alınabilmesi için bazı önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler ile ilgili çalışmalardan elde edilen alt temalara Tablo 13'de yer verilmiştir.

Tablo 13

Hibrit Öğrenme Modelinin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler

Tema	Alt tema	f
Öneriler	Öğrencilerin geçmişleri göz önünde bulundurulmalı (kültür, cinsiyet, mezun oldukları lise vb.).	M9, M16, M30, M32, M33, M34
	Senkron ve asenkron derslerin dağılımı iyi yapılmalı.	M11, M20, M21, M24, M30
	Öğrencileri derse katmak için online quiz, videolar, öğrenci takip sistemleri kullanılmalı.	M8, M9, M10, M11, M22, M37
	Materyaller öğrencinin dikkatini çekecek şekilde düzenlenmeli.	M9, M33, M45, M22
	Hükümet, hibrit modele yönelik eğitim ve destek vermeli.	M7, M33
	Öğrencilere hibrit modelin önemine yönelik eğitim verilmeli.	M7, M33
	Teknolojiye dayalı değil teknolojinin iletişim aracı olduğu bir model olmalı.	M14
	Öğrencilerin ekran süresini azaltmak için ses kayıtları yapılmalı.	M11
	Hibrit modelin kuralları açık ve net şekilde belirlenmeli.	M18
	İletişimin sürmesi adına öğrencilerden kameralarını açmaları istenmeli.	M46
	Uzaktan sınav yapmak yerine alternatif sınavlar yapılmalı.	M28
	Bilgi aktarımı sırasında ortaya çıkabilecek yanlışları önlemek için veliler de eğitim ve öğretime dahil olmalı.	M22

Hibrit öğrenme modelinin daha verimli hale getirilmesine yönelik öğretmenlerin yapabilecekleri bazı öneriler üzerinde durulmuştur. Bu tavsiyelerden biri, öğretmenler tamamen teknolojiye dayalı dersler oluşturmaktansa, teknolojiyi sadece iletişim kurmak için bir araç olarak kullanacakları dersler tasarlamalıdırlar (M14). Öğretmenlerin hibrit modele yönelik ihtiyaçlarına ve eksikliklerine çözüm bulmak amacıyla, devlet tarafından desteklenen seminerler ve eğitimler tasarlanmalıdır. Çünkü, öğretmenlerin kendi disiplinlerini de hibrit modele uydurmaları ve teknoloji ile ilgili alanlarda kendilerini geliştirmeleri gereklidir. Bu mesleki gelişim faaliyetlerinde, öğretmenler

teknolojik öğrenme araçlarının farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere göre nasıl farklılaştırılacağı konusunda farkındalık geliştirmelidirler. Ayrıca, öğretmenlerin teknolojiyi derslerindeki öğretme pratiklerini desteklemek amacıyla nasıl kullanacaklarını keşfetmeleri için zamana ihtiyacı vardır. Etkili bir öğretmen eğitimi, etkili ders planlama, farklı öğretme metodolojilerinin entegrasyonu ve öz değerlendirme konusunda öğretmenlere bilgi vermelidir ve üniversite yönetiminden destek sağlanmalıdır (M7, M19, M35, M41, M43).

Öğrencilerin de uzaktan eğitimle ilgili daha çok yönlendirmeye ihtiyacı olduğu için, onlara hibrit model yoluyla eğitim verilmeden önce uzaktan eğitim sistemlerinin kullanılmasıyla ilgili eğitim verilmelidir (M7). Hibrit öğrenme modelinde, öğrenme sorumluluğunu öğrencilerin eline bırakmak bazı ciddi sorunları da doğurabilir. Uzaktan sunulacak içeriğin öğrencinin dersi geçmesini sağlayacak tüm bilgileri kapsaması gereklidir. Öğrencilerin sosyal ve akademik olarak gelişimi, onların hem arkadaşları hem de öğretmenleriyle etkileşim içinde olmasını gerektirir. Bu açıdan, öğretmenler öğrencilere anlamlı bir şekilde derse katılma imkanları sağlamalıdırlar. Öğrencileri derse katmak için öğrenci takip sistemleri, sanal anket ve videolar kullanılabilir. Öğretmenler, öğrencileri motivasyon, katılım ve sosyalleşme açısından desteklemeli ve sosyal ağları paylaşım yapma, tartışma ve dönüt vermek için kullanmalıdırlar. Hibrit modelde öğrencileri motive etmek ve öğrendiklerinin kalıcı olmasını sağlamak için kaliteli iletişim ve kullanılan uzaktan eğitim sistemlerinin amaçlara uygunluğu çok önemlidir (M8, M9, M10, M11, M37, M38). Çünkü uzaktan eğitimde kamerasını açmadan ve hiç iletişime geçmeden derse katılan öğrencilerin derse bağlanma düzeyleri çok düşmektedir (M37).

Hibrit öğrenme modelinin geliştirilmesine yönelik getirilen önerilerin bazıları da içeriğe yönelik olmuştur. Hibrit öğrenme modelinde öğretmenler materyalleri öğrencilerin dikkatlerini çekecek şekilde düzenlemeli ve öğrenciler içerikle ilgili bir problem ve engelle karşılaşırsa öğrencilerini iyi yönlendirebilmelidir. Hibrit öğrenme modelinde gelişen teknolojiye ayak uyduran ve uzaktan eğitime adapte edilmiş materyaller geliştirilmesi gereklidir. Hibrit öğrenme modelinde öğrenci başarısını sağlamak için gerekli yardımcı araç, gereç ve öğrenme kaynaklarını öğrencilere sağlamak oldukça önemlidir. Öğrencilerin bilgiye istedikleri zaman ve istedikleri yerde kısıtlama olmadan erişebilmeleri gerekmektedir (M44, M45).

Hibrit öğrenme modelinde öğrencilerin bireysel ve demografik farklılıklarını göz önünde bulundurmak önemlidir. Örneğin, bir çalışmada erkek öğrenciler teknoloji kullanma konusunda kız öğrencilere göre daha özgüvenli çıkarken, senkron ders tecrübesi daha fazla olan öğrencilerin de hibrit öğrenme modelinde daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumu öğretmenlerin göz önünde bulundurması önemlidir.

Hibrit öğrenme modelinin geliştirilmesine yönelik getirilen önerilerden biri de hem senkron hem de asenkron derslerin kullanılması gerekliliğidir. Öğretmenler, öğrencilerin ders aldıkları ortamları göz önünde bulundurarak senkron ve asenkron ders dağılımını dikkatli bir şekilde yapmalıdırlar (M9, M11, M39).

Hibrit modelin geliştirilmesine yönelik getirilen bir diğer öneri ise öğretmenlerin uzaktan konferans sitemleri aracılığıyla derslerini yürütmesidir. Çünkü derslere canlı olarak katılamayan öğrencilerin mesaj kutusuna yazarak iletişim sürdürmeleri iletişim kopukluklarından doğan yanlış anlaşılmalar ortaya çıkarabilir (M20). Ayrıca, hibrit öğrenme modeli iile lgili daha fazla araştırma yapılarak hibrit öğrenme modelinin ilkeleri net bir şekilde belirlenmelidir. Örneğin, öğrencilerin uzaktan derslerde dikkat sürelerinin ne kadar olduğunu açığa çıkarmak için çalışmalar yapılabilir. Son olarak, öğrenciler evden mi daha iyi öğrenir yoksa okul binasında mı bulunmalıdır diye tartışmaktansa öğrencilere hibrit öğrenme modelinde hangi materyaller ve konular nasıl daha iyi öğretilir konularının üzerinde durulması gerekir (M11, M40, M45) Ayrıca, öğrencilerin ekran başındaki sürelerini azaltmak için öğretmenler dersleri ses kaydı şeklinde kaydederlerse, öğrenciler ekran başında olmak zorunda olmadan dersleri takip edebilirler (M11).

Hibrit öğrenme modeli teknolojinin üst düzeyde kullanıldığı bir model olduğu için eğer teknolojiyi etkili kullanma konusunda sıkıntısı olan öğrenciler varsa onlar için derslere yüz yüze devam etme konusunda seçenek sunulabilir (M40). Hibrit model kullanılırken, teknolojik uygulamaların öğrencilerin üzerinde fazla baskı ve iş yükü oluşturmamasına dikkat edilmelidir (M40). Öğrenciler, hibrit öğrenme modeli ile öğrenme sürecinde odaklanma problemi yaşayabilirler. Bunun için öğrencilere ilerisi için plan yapma, dersler sırasında not alma, kendisini boş bir odaya alma, telefon ve sosyal medya hesaplarını kapatmaları önerilebilir. Çünkü öğrencilerin bu modelde başarılı olması, sorumlu olmalarına, öğrenme zamanı ve boş zaman arasında dikkatli bir ayrım yapabilmelerine ve bilgiyi sentezlemek için farklı yollar bulmalarına bağlıdır (M35, M39). Son olarak öğretmenlerin uzaktan eğitim derslerinde öğrencilerden kamera açmalarını istemeleri önemlidir. Çünkü kameralarının açık olduğu derslerde, kameralarının kapalı olduğu derslere oranla öğrencilerin daha aktif katılım gösterdiği gözlenmiştir. Çünkü öğretmen öğrencilerinin sıkılma durumunu ya da dersi anlayıp anlamadıklarını yüz ifadelerinden anlayarak müdahalede bulunabilir (M46).

Tartışma

Hibrit öğrenme modelinin farklı açılardan ele alındığı uluslararası düzeyde yapılmış çalışmaları sentezlemeyi amaçlayan bu çalışmada 46 tane makale incelenmiştir. Makalelerden elde edilen sonuçlar alan yazındaki sonuçlarla benzerlik gös-

termektedir. Makalelerin incelenmesi sonucunda ortaya çıkan temalardan biri hibrit öğrenme modeli ve motivasyon arasındaki ilişki olmuştur. Bu temanın altında yer alan alt temalardan biri hibrit öğrenme modelinin öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı olmuştur. Çünkü, teknolojinin imkanlarıyla klasik öğrenme ortamının birleşmesi öğrencilerde ilgi ve istek uyandırmaktadır (Nagaeva, 2016; Maesaroh, ve Masyitoh, 2021; Erdoğan, 2023). Ortaya çıkan diğer tema ise, hibrit öğrenme modelinde etkileşim olmuştur. En çok ortaya çıkan alt tema ise hibrit öğrenme modelinin öğrenciler arasındaki etkileşimi arttırması olmuştur. Çünkü bu modelde öğrenciler asenkron iletişim araçları ve öğrenci yönetim sistemleri sayesinde geniş çapta kitleler halinde fikirlerini paylaşabilirler (Coll ve Coll, 2017; Raes, Detienne, Windey ve Depaepe, 2020). Bununla birlikte, hibrit öğrenme modeli olağandışı durumlarda da etkileşimin devam etmesine yardımcı olur (Raes vd., 2020). Diğer bir tema ise hibrit öğrenme modelinin öğrencilerin 21. yy. becerileri üzerindeki etkisi olmuştur. Hibrit öğrenme modeli, öğrencilerin öz düzenleme ve öz yeterlik becerilerini geliştirerek bağımsız çalışma becerileri geliştirmelerinde fayda sağlamıştır (Voytovich, 2013; Elkhatat ve Al-Muhtaseb, 2021; Çolak, 2023). Ayrıca, yapılan bir çalışmada deneysel öğrenmenin hibrit model ile öğrencilere sunulması onların analiz etme, değerlendirme ve oluşturma gibi üst düzey becerilerinin gelişmesine katkı sağlamıştır (Anderson ve Krathwohl, 2001). Başka bir çalışmada ise öğrencilerin önemli 21. yy. becerilerinden olan derin öğrenme ve farkındalık düzeylerinin hibrit öğrenme modeli ile arttığı ortaya çıkmıştır (Essa, 2023). Hibrit öğrenme modeli ile eğitimlerine devam eden öğrenciler sadece kendi alanlarında değil, teknolojide de uzmanlaşmaktadır. Zamanla öğrencilerin teknolojiyi öğrenmeye ayırdıkları zaman azalacaktır ve böylelikle kendi konu alanlarında uzmanlaşmak için daha çok vakitleri kalacaktır (Smith, Lastraand ve Robins, 2001; Yang ve Spitzer, 2020).

İncelenen makalelerin analizi sonucunda ortaya çıkan diğer tema ise hibrit öğrenme modelinin öğrencilere pedagojik açıdan sunduğu fırsatlar olmuştur. Hibrit modelin en çok öne çıkan pedagojik fırsatı olarak öğrencilerin esnek bir ders programı sayesinde derslerine istedikleri yerde ve zamanda rahatlıkla devam edebilmeleri olmuştur (Rosenberg, 2001; Musavi, 2011; Elkhatat ve Al-Muhtaseb, 2021). Ayrıca bu model etkili öğrenme çıktıları sağlayarak öğrencilerin akademik performanslarını arttırmıştır (Rodrigo ve Platon, 2022). Bunun sebebi bu model sayesinde öğrencilerin öğrenmelerinin farkında olarak kendi bilgi ve deneyimlerini oluşturması ve sürekli dönüt verilmesi gösterilebilir (Margulieux, McCracken ve Catrambone, 2015). Ayrıca, bu model öğrencilere kendi hızlarında öğrenme fırsatı sağlamaktadır. Çünkü klasik sınıf ortamında hızlı akıp giden dersi yakalayamayan öğrenciler hibrit öğrenme modeli ile derslere eklenen asenkron tartışma imkanları ve multimedya ile zenginleştirilmiş içerik sayesinde sınıfın seviyesini rahatlıkla yakalayabilmektedir (PennState,

2020). Farklı yollarla ulaşılan kaynakların anlamlı kullanımı ve kaynaklara kolay erişimi sayesinde öğrenciler sınıfın gerisinde kalmayacaktır (Kauffman,2015). Son olarak, hibrit öğrenme modeli eğitim alanında en son ortaya çıkan eğitim teknolojilerin kullanımına fırsat tanır (Marinoni, Van't Land ve Jensen, 2020).

Makalelerden elde edilen sonuçlara göre ortaya çıkan temalardan biri hibrit modelin kullanımı sırasında ortaya çıkan ihtiyaçlar olmuştur. Bu ihtiyaçlardan ilki, hibrit modelde daha çok teknolojik araç gereç ve multimedya araçlarının kullanılması gerekliliği olmuştur. Eğer çevrimiçi dersler sırasında teknik detaylar konusunda karşılaşılan problemler keşfedilir ve düzeltilirse uzaktan konferans sistemleri yüz yüze derslerin yerini alabilir (Daradkeh ve Kukharenko, 2016). Bunun yanı sıra hibrit modele dahil olan öğrenci, öğretmen, teknisyen gibi kişilerin özellikle teknoloji kullanımı konusunda kendilerini geliştirme gerekliliği olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin hibrit modelin öğrenme yöntemleri ve örgüt sistemlerine uyum sağlayabilmeleri için değişen rolleri üzerinde düşünmeleri gereklidir (Nørgård, 2021). Bu modelde dersleri yürüten öğretmenlerin bilgisayar yazılımı ve donanımı konularında kendilerini geliştirmeleri beklenmektedir (Munguía, Novo ve Castro, 2021). Öğretmenler kendilerini yeterli düzeyde geliştirirlerse sanki yüz yüze dersteymiş gibi öğrencilerin derse katılımını sağlayabilirler (Johnson, Morwane, Dada, Pretorius ve Lotriet, 2018). Ayrıca öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin de geliştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Kitsantas (2013)' a göre öğrencilerin yenilikçi teknolojinin kullanıldığı eğitim ortamlarında başarılı olmalarının bir yolu da öz düzenleme becerilerini geliştirmelerine bağlıdır. Son olarak, öğrencilerin hibrit modelden beklentisi ise hibrit modelin öğrenci merkezli uygulanması ve çok yönlü teknoloji uygulamaları ile desteklenmesidir (Eija, Sari, Kristina, Tiina, Jonna ve Heli-Maria, 2024).

İncelenen makalelerin analizi sonucunda ortaya çıkan diğer bir tema ise hibrit modelle ilgili olumsuz yanlar olmuştur. Bunlardan en çok ortaya çıkanı ise hibrit öğrenme modelinin öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimi azaltması olmuştur. Öğretmenlerin senkron dersler aracılığıyla elde etmesi zor olan pozitif bir sınıf ortamı yaratamaması öğrencilerin kendilerinin yalnız hissedip topluluk hissi duymamalarına neden olabilir (Shea ve Bidjerano, 2009; Sukiman ve Puspo, 2022). Ayrıca bu modelde öğrencilerin motivasyonlarını sağlama konusunda bir süre sonra sıkıntı yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Öğrenciler her ne kadar ders dışı amaçlarda teknoloji kullanmaya istekli olsa da profesyonel ve ders amaçlarıyla kullandıklarında isteksiz olabilmektedir. (Luo, Lickel ve Chang, 2017). Ayrıca hibrit öğrenme modelinde teknolojide meydana gelen aksaklıklar öğrencileri olumsuz etkilemektedir (Suwantarship, 2019). Hibrit öğrenme modelinde hem yüz yüze hem uzaktan ders modellerinin birlikte kullanımı öğrenciler ve öğretmenlerin kafalarının karışmasına ve bazı düzensizliklerin yaşan-

masına sebep olmaktadır. Özellikle salgın dönemi ile birlikte hızlı bir şekilde geçilen hibrit öğrenme modeline alışmak zaman almıştır. Uzaktan eğitime yönelik pedagoji ve gerekliliklerin yeteri kadar bilinmemesi sonucunda üniversitede ders vermekte olan öğretim elemanlarının bu modele adapte olması zor olmuştur (Amaral, Santos ve Simões,2020). Son olarak hibrit öğrenme modelinde kullanımı zorunlu olan bazı teknolojik araç gereçlere öğrencilerin yeteri kadar ulaşamadıkları da ortaya çıkmıştır (Adnan ve Anwar, 2020).

Öneriler

Hibrit öğrenme modelinde bazı sorunlarla karşılaşılsa da alınabilecek önlemler ile bu model daha kullanışlı hale gelebilir. Öncelikle, öğrencilerin zamanla yaşanan motivasyon eksikliğine çözüm olarak öğretmenler, uzaktan derslerde öğrencileri derse katacak bazı yöntemler geliştirebilir (Rahardjanto, 2019). Ayrıca, bu modelin daha sistemli bir hale gelmesi zorunlu olduğu için, devlet desteğiyle modelin geliştirilmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir (Li, Li ve Han, 2021; Santos, Amaral ve Siomes, 2021; Er, 2023). Bununla birlikte, hibrit öğrenme modelinde kullanılan platformlar etkili bir şekilde tasarlanmalıdır. Bu sayede, öğrenciler materyallere kolay ulaşıp, arkadaşları ve öğretmenleriyle daha fazla etkileşim içinde bulunarak çevrimiçi platformlardan faydalanabilirler. Çünkü yeni nesil öğrenme sürecinde, öğrenciler çevrimiçi materyalleri daha pratik ve kolay anlaşılır buldukları için tercih etmektedirler (Eitrich, Frings ve Langs, 2006; Yu, Choy, Chan ve Ko, 2008). Bu modelde daha etkili öğrenme çıktıları elde etmek için, öğrencilerin nasıl bir eğitim sisteminden mezun oldukları, internete ulaşabilme durumları gibi faktörler göz önünde bulundurulmalıdır (Yeh, 2010; Kolova ve Belkina, 2021). Ayrıca, asenkron ortamlarda bir öğretmenin moderatör olmadığı durumlarda öğrenciler çok çabuk sıkılabilir, bu yüzden mutlaka moderatör olarak bir öğretmenin bulunması gereklidir (Shea ve Bidjerano, 2009). Son olarak, yapılan bir çalışmada ortaya çıkan sonuca göre gelecekte öğretmenlik mesleğinin itibarsızlaştıracağı gerekçesiyle öğretmenler hibrit öğrenme modeline endişe ile yaklaşmaktadırlar (Akpınar, 2023). Eğitim alanında uygulamaya geçirilmesi düşünülen herhangi bir modelin bu modelin uygulayıcıları olacak öğretmenler tarafından benimsenmesi oldukça önemlidir. Bu açıdan öğretmelere gerekli eğitim ve bilgilendirilmeler yapılarak onların bu endişelerinin giderilmesi konusunda çalışmalar yapılmalıdır. Pandemi dönemi sonrasında artan ihtiyaca yönelik bir model olarak kullanımı artan hibrit öğrenme modelinin sürdürebilir olmasının da sağlanması önemlidir. Bu amaçla hem yüz yüze hem de uzaktan derslerin sorumluluğunu aynı anda yüklenen öğretmenlere gerekli teknik ve yönetimsel destek sağlanmalıdır (Li, Wong, Kwan, Chan, Wu ve Cheung, 2023).

Sonuç

Hem eğitim teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler hem de pandemi dönemi sonrası normalleşme sürecine geçilmesinde yardımcı ve kolaylaştırıcı bir model görevi görmesi sebebiyle hibrit öğrenme modeli üzerine yapılan çalışmalar uluslararası düzeyde artmıştır. Geleceğin eğitim modeli olarak görülen hibrit öğrenme modelinde en üst düzeyde başarı elde edilebilmesi için daha önce yapılan çalışmaların analiz edilmesi gereklidir. Bu amaçla, bu çalışma hem hibrit öğrenme modelinin olumlu yanlarına hem de kullanımı sırasında ortaya çıkan olumsuzluklara yer vermiş ve bu olumsuzlukların nasıl giderileceğine dair alan yazında yer alan çözüm önerilerini sunmuştur.

Kaynakça

Adnan, M. and Anwar, K. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: students' perspectives. *Online Submission*, *2*(1), 45–51.

Akpınar, A.M. (2023). *Hibrit eğitim sistemi özelinde sınıf öğretmenlerinin değişime hazır olma durumlarının incelenmesi.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ordu Üniversitesi: Ordu.

Amaral, I., Santos, S. and Simoes, R. B. (2020). Transmedia literacy and teaching strategies in the digital environment during the Covid-19 pandemic. *Proceedings of ICERI, 9*(10), 7077-7083

Anderson, L. and Krathwohl, D. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing*. Longman.

Agarwal, A. A. and Dewan, J. (2020). An analysis of effectiveness of online learning in colleges of Uttar Pradesh during the COVID-19 lockdown. *Journal of Xi'an University of Architecture and Technology, 12*(5), 2957- 2963.

Aspfors, J. and Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: a qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, *48*, 75-86.

Bahri, A. (2018). Beyond effective teaching: enhancing students' metacognitive skill through guided inquiry. *Journal of Physics: Conference Series,* 954(1), 1-5.

Balaman, F. (2010). *Hibrit Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersindeki Başarılarına, Tutumlarına ve Motivasyonlarına Etkisinin İncelenmesi*, [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi.

Betts, K., Hartman, K. and Oxholm, J.D. (2010). Re-examining and repositioning higher education: twenty economic and demographic factors driving online and blended program enrollments. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9(1), 3-23. http://dx.doi.org/10.24059/olj.v13i4.1645

Berry, G. R. (2018). Learning from the learners: student perception of the online classroom. *Quarterly Review of Distance Education, 19*(3), 39-56.

Boelens, R., Voet, M., and Wever, B. D. (2018). The design on blended learning in respond to student diversity in higher education: Instructors' views and use of differentiated instruction in blended learning. *Computer & Education*, *120*, 197-212.

Boyarsky, K. (2020). What is hybrid learning? Here's everything you need to know. Available: https://resources.owllabs.com/blog/hybrid-learning. Erişim Tarihi: 11.02.2023

Bulut, İ. (2022). *Hibrit eğitim modelinin harmanlanmış eğitimle yanyana incelenmesi ve çevrimiçi eğitimdeki yeri.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi: Ankara.

Butz, N. T. and Stupnisky, R. H. (2016). A mixed methods study of graduate students' self-determined motivation in synchronous hybrid learning environments. *The Internet and Higher Education, 28,* 85–95. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.10.003.

Coffman, T. (2009). *Engaging students through inquiry-oriented learning and technology.* Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.

Coll, S. D. and Coll, R. K. (2017). Using blended learning and out-of-school visits: Pedagogies for effective science teaching in the twenty-first century. *Research in Science & Technological Education*, *36*(2), 185-204. https://doi.org/10.1080/02635143.2017.1393658

Çetin, A. ve Özdemir, Ö. F. (2018). Harmanlanmış ve yüz-yüze öğrenme ortamlarında kullanılan öğretim yöntemlerinin internete yönelik tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18* (3), 1378-1403.

Çiğdemoğlu, C., Arslan, H., and Akay, H. (2011). A phenomenological study of instructors' experiences on an open-source learning management system. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 28,* 790-795. https:// doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.144.

Çolak, Y. (2023). *Hibrit öz düzenlemeli öğrenme modelinin yedinci sınıf öğrencilerinin cebir başarısına ve öz düzenleme becerilerine etkisi.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi: Erzurum.

Daradkeh, Y. I. and Kukharenko, V. (2016). Open online course for prepare world teachers. *International Journal of Open Information Technologies*, *4*(5), 59-62.

Deslauriers, L., Schelew, E. and Wieman, C. (2011). Improved learning in a large-enrollment physics class. *Science,* 332 (6034), 862–864.

Dewitt-Brink, D. and Rhodes, S. C. (1992). *Listening instruction: A qualitative meta-analysis of twenty-four selected studies*. Clearinghouse.

Dhawan, S. (2020). Online Learning: A panacea in the Time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, *49*(1), 5-22. https://doi.org/10.1177/0047239520934018

Driscoll, M. (2002). Blended learning: Let's get beyond the hype. *E-Learning*, 54.

Dzubian, C., Hartman, J. and Mahaffy, G. L. (2014). Blending it all together. In A.G. Picciano, C. D. Dziuban ve Graham, C. R. (Eds.). *Blended learning: Research perspective* (pp. 325-337). Routledge.

Eija, N., Sari, P,S., Kristina, M., Tiina, T., Jonna, J. and Heli-Maria, K. (2024). The experiences of health sciences students with hybrid learning in health sciences education-A qualitative study. Nurse Educ Today. 132. doi: 10.1016/j.nedt.2023.106017.

Eitrich, T., Frings, W., and Lang, B. (2006). HyParSVM: A New Hybrid Parallel Software for Support Vector Machine Learning on SMP Clusters. *European Conference on Parallel Processing,* 4128, 350-359.

Er, B. G. (2023). *Evaluation of a foreign languages school hybrid program in Turkey through Stake's responsive evaluation model: A mixed method study*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi: Ankara.

Essa, E. K. (2023). The effectiveness of hybrid learning in enhancing academic mindfulness and deeper learning of university students. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES), 9*(1), 188-202. https://doi.org/10.46328/ijres.3081.

Erdoğan, M. (2023). Fen Bilimleri dersi madde döngüleri ve çevre sorunları konusunun öğretiminde kullanılan hibrit öğrenme uygulamalarının bazı değişkenler üzerindeki etkisinin incelenmesi. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yedi Aralık Üniversitesi: Kilis.

Garrison, D. R. (2011). *E-learning in the 21st century: A Framework for research and practice.* Routledge.

Garrison, D.R. and Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95–105. doi:10.1016/j.iheduc.2004.02.001

Garrison, D.R. and Vaughan, N.D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles and guidelines*. Jossey-Bass.

Gonzales, A.L., McCrory C, J. and Lynch, T. (2018). Technology problems and student achievement gaps: A validation and extension of the technology maintenance construct. *Communication* Research, 47(5), 750-770.

Graham, C. (2004). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In Bonk, C. J. ve Graham, C. R. (Eds.). *Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs* (pp.3-21). Pfeiffer Publishing.

Graham, C. R. (2013). Emerging practice and research in blended learning. *Handbook of Distance Education*, *3*, 333–350.

Hughes, G. (2007). Using blended learning to increase learner support and improve retention. *Teaching in Higher Education*, *12*, 349-363. 10.1080/13562510701278690.

Jamison, A., Kolmos, A. and Holgaard, J. E. (2014). Hybrid learning: An integrative approach to engineering education. *Journal of Engineering Education*, *103*(2), 253-273.

Johnson, E., Morwane, R., Dada, S., Pretorius, G. and Lotriet, M. (2018). Adult learners' perspectives on their engagement in a hybrid learning postgraduate Programme. *The Journal of Continuing High Education*, *66*(2), 88-105. https://doi.org/10.1080/07377363.2018.1469071

Kauffman, H. (2015). A review of predictive factors of student success in and satisfaction with online learning. *Research in Learning Technology, 23,*1-13. 10.3402/rlt.v23.26507

Kitsantas, A. (2013). Fostering college students' self-regulated learning with learning technologies. *Hellenic Journal of Psychology, 10*, 235-252.

Kurthen, H. and Smith, G. G. (2006). Hybrid online face-to-face teaching: When is it an efficient learning tool? *The International Journal of Learning: Annual Review*, *12*(5), 237–246.

Kürtüncü, M. ve Kurt, A. (2020). Covid-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, *7*(5), 66-77.

Li, K.C., Wong, B.T.M., Kwan, R., Chan, H.T., Wu, M.M.F. and Cheung, S.K.S. (2023). Evaluation of Hybrid Learning and Teaching Practices: The Perspective of Academics. *Sustainability*, *15*, 6780. https:// doi.org/10.3390/su15086780

Luo, T., Sickel, J. and Cheng, L. (2017). PSTs' participation and perceptions of twitter live chats as personal learning networks. *TechTrends, 61*, 226–235.

Maity, C. and Mukherjee, M. (2021). Hybrid model of learning: A flexible combination of in-person and remote environment. *Education Matters*, 24-29.

Margulieux, L. E., McCracken, W. M. and Catrambone, R. (2015). Mixing in- class and online learning: Content meta-analysis of outcomes for hybrid, blended, and flipped courses. In O. Lindwall, P. Hakkinen, T. Koschmann, P. Tchounikine, ve S. Ludvigsen (Eds.), *Exploring the material conditions of learning: The computer supported collaborative learning* (pp. 220-227).The International Society of the Learning Sciences.

Marinoni, G., Van't Land, H. and Jensen, T. (2020). The impact of Covid-19 on higher education around the world. *IAU Global Survey Report*, *23*, 1-17.

Murray, M., Pérez, J., Geist, D. and Hedrick, A. (2012). Student interaction with online course content: Build it and they might come. *Journal of Information Technology Education: Research*, *11*, 125-140.

Musawi, A. S. A. (2011). Blended learning. *Journal of Turkish Science Education*, *8*(2), 3-8.

Nagaeva, I. A. (2016). Blended learning in the modern educational process: The need and opportunities. *Domestic and Foreign Pedagogy, 6*, 56–67.

Nørgård, R. T. (2021). Theorising hybrid lifelong learning. *British Journal of Educational Technology.*

O'Byrne, W. I. and Pytash, K. E. (2015). Hybrid and blended learning: Modifying pedagogy across path, pace, time, and place. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *59*(2), 137-140.

Ocak, M.A. (2011). Why are faculty members not teaching blended courses? Insights from faculty members. *Computers & Education*, 56, 689-699.

O' Shea, S., Stone, C. and Delahunty, J. (2015). I 'feel' like I am at university even though I am online. Exploring how students narrate their engagement with higher education institutions in an online learning environment. *Distance Education*, *36*(1), 41–58. https://doi.org/10.1080/01587919.2015.1019970

Pandey, H. and Pande, P. (2014). Video conferencing: An efficient e-learning tool for distance education. *International Journal of Innovation and Scientific Research*, *10*(2), 308-314.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme Yöntemleri.* Pegem Akademi.

PennState. (2020). *What Is Hybrid Learning? Available:* https://sites.psu.edu/hybridlearning/what-is-hybrid/. Erişim tarihi: 12.02.2023

Polat, S. ve Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *4*(1), 52-64.

Raes, A., Detienne, L., Windey, I. and Depaepe, F. (2020). A Systematic literature review on synchronous hybrid learning: Gaps identified. *Learning Environments Research, 23*(3), 269-290.

Rahardjanto, A. (2019). Hybrid-PjBL: Learning outcomes, creative thinking skills, and learning motivation of preservice teacher. *International Journal of Instruction*, *12*(2), 179-192.

Rosenberg, M. J. (2001). *E-learning: Strategies for delivering knowledge in the digital age.* McGraw-Hill-Professional.

Salmon, G. (2011). *E-moderating: The key to teaching and learning online* (Üçüncü Basım). Routledge.

Simonson, M., Smaldino, S. and Zvacek, S. (2015). *Teaching and learning at a distance. Foundations of distance education* (Altıncı Basım). Information Age Publishing.

Shea, P. and Bidjerano, T. (2009). Community of inquiry as a theoretical framework to foster epistemic engagement and cognitive presence in online education. *Computers and Education, 52*(3), 543–553.

Smaldino, E, S., Lowther, D, L., Mims, C. and Russel, J, D. (2015). *Instructional technology and media for learning* (Onbirinci Basım). Pearson.

Smith, L. C., Lastraand, S. and Robins, J. (2001). Teaching online: Changing models of teaching and learning in LEEP. *Journal of Education for Library and Information Science*, *42*(4), 348- 363.

Snart, J. A. (2010). *Hybrid Learning: The Perils and Promise of Blending Online and Face-to-Face Instruction in Higher Education*. Santa Barbara, Calif: Praeger.

Song, L., Singleton, E.S., Hill. J.R. and Koh, M.H. (2004). Improving online learning: Student perceptions of useful and challenging characteristics. *Internet Higher Education*, 7, 59-70.

Stewart, M., Stott, T. and Nuttall, A. M. (2011). Student engagement patterns over the duration of level 1 and level 3 geography modules: Influences on student attendance, performance and use of online resources. *Journal of Geography in Higher Education*, *35*(1), 47-65.

Suwantarathip, O. (2019). Predictors of students' satisfaction with a hybrid English course. *Turkish Online Journal of Distance Education, 20*(1), 115-130. https://doi:10.17718/tojde. 522427

Thomas, J. and Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, *8*(45), 1-10.

Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim.* (1.Baskı). Nobel Yayınları.

Var, D. (2023). *Milli Savunma Üniversitesinde hibrit eğitim sistemine geçiş için yeni nesil öğrenme teknolojileri ile tasarlanmış sınıf modeli.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Milli Savunma Üniversitesi: İstanbul.

Voytovich, K. (2013). Hybrid education while teaching foreign languages at university. *Herald of Vyatka State University, 2*(3), 76-79.

Walsh, D. and Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: A Literature review. *Methodological Issues in Nursing Research*, *50*(2), 204-211. Doi: 10.1111/j.1365-2648.2005.03380.x.

Waseem, M. (2021). *An analytical study of hybrid learning experiences of secondary schools students of southern Punjab during COVID-19.* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Punjab University: India.

Yates, A., Strakey, L., Egerton, B. ve Flueggen, F. (2020). High school student experience of online learning during Covid-19: The influence of technology and pedagogy, *Technology, Pedagogy and Education,* 30(1), 59-73. doi:10.1080/1475939X.2020.1854337

Yeh, Y. (2010). Integrating collaborative PBL with blended learning to explore preservice teachers' development of online learning communities. *Teaching and Teacher Education, 26*(8), 1630–1640.

Yoon, C., Thomas, M. O. and Dreyfus, T. (2011). Gestures and insight in advanced mathematical thinking. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, *42*(7), 891-901.

Yu,Y. T. ,Choy, M. Y., Chan, E. Y. K. and Lo, Y. T.(2008). A hybrid learning course on software development: Requirements validation of tool support. *International Conference on Hybrid Learning and Education*, *5169*, 316-327.

Zhang, J. H., Zou, L., Miao, J., Zhang, Y-X., Hwang, G-J. and Zhu, Y. (2019). An individualized intervention approach to improving university students' learning performance and interactive behaviors in a blended learning environment. *Interactive Learning Environments, 28*(2) 231- 245. https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1636078

Meta Sentezde Kullanılan Makaleler Kaynakça

Amin, S., Sumarmi, Bachri, S., Susilo, S. and Bashith, A. (2020). The effect of problem-based hybrid learning (PBHL) models on spatial thinking ability and geography learning outcomes. *iJET*, *15*(19), 83-94. https://doi.org/10.3991/ijet.v15i19.15729

Aristika, A. and Juandi, D. (2021). The effectiveness of hybrid learning in improving of teacher-student relationship in terms of learning motivation. *Emerging Science* Journal, 5(4), 443-456.

Ayhan, D. and Seki, Ö. H. (2021). Effect of assertiveness training on the nursing students' assertiveness and self-esteem levels: Application of hybrid education in COVID-19 pandemic. Nurs Forum, 56(4), 807-815. doi: 10.1111/nuf.12610.

Baker, D. M. A., Unni, R., Kerr-Sims, S. and Marquis, G. (2020). Understanding factors that influence attitude and preference for hybrid course formats. *e-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching*,*14*(1), 174-188.

Carlson, C., Keiper, M., White, A. and Lupinek, J. (2020). Student perceptions on the benefits of Flipgrid in a HyFlex learning environment. *The Journal of Education for Business, 96*(6), 343-351. 10.1080/08832323.2020.1832431.

Cheng, H., Esmonde-White, C., Kassay, A. D., Wunder, M. L. and Martin, C. (2021). Developing a hybrid four-prong approach to anatomical education during the COVID-19 pandemic. *Medical Science Educator*, *31*(4), 1529-1535.

Chowdhury, M., Demir, I., Jiang, J., and Shahzad, N. (2021). Will high school students after the pandemic want a system of education to be a hybrid of remote learning and in person learning?. *Across The Spectrum of Socioeconomics, 4*(252), 1-21.

Elkhatat, A. M. and Al-Muhtaseb, S. A. (2021). Hybrid online-flipped learning pedagogy for teaching laboratory courses to mitigate the pandemic COVID-19 confinement and enable effective sustainable delivery: investigation of attaining course learning outcome. *SN Social Sciences, 1*(5), 113. https://doi.org/10.1007/s43545-021-00117-6

Elmasarawy, E. (2022). Female students' attitudes at faculty of physical education towards the use of hybrid learning to study the gymnastics course under Covid-19 pandemic. *The International Scientific Journal of Physical Education and Sport Sciences, 10(*1), 47-61. doi:10.21608/isjpes.2021.96338.1066

Fawns, T., Markauskaite, L., Carvalho, L. ve Goodyear, P. (2021). H2m pedagogy: designing for hybrid learning in medical education. In E. Gil, Y. Mor, Y. Dimitriadis, ve C. Köppe (Eds). *Hybrid learning spaces*. Cham: Springer.

Fithriani, R. and Alharbi, M. A. (2021). The adoption of Edmodo in a hybrid EFL writing class: What do Indonesian students and lecturers say? *Asian EFL Journal Research Articles, 28*(2), 38-60.

Fitriyana, N., Wiyarsi, A., Sugiyarto, K. H. and Ikhsan, J. (2021). The influences of hybrid learning with video conference and "chemondro-game" on students' self-efficacy, self-regulated learning, and achievement toward chemistry. *Journal of Turkish Science Education, 18*(2), 233-248. DOI no:10.36681/tused.2021.62

Green, J.K. (2022). Designing hybrid spaces for learning in higher education health contexts. *Postdigit Sci Educ* 4, 93–115. https://doi.org/10.1007/s42438-021-00268-y

Gupta, R. (2020). Hybrid-Flipped class room approach for fashion design students: Mitigating impacts to learning activities due to emergence of COVID-19. In *1th International Conference on Computing, Communicaiton and Networking Technologies (ICCCNT).* IEEE.

Handayani, Y. S. and Sulastri, A. (2022). Teacher resilience facing technostress in the implementation of synchronous hybrid learning in elementary school. In *Interdisciplinary Conference of Psychology, Health, and Social Science (ICPHS 2021)* (pp. 170-181). Atlantis Press.

Haslam, A., Love, C., Taniguchi, T., Williams, M. B., Wetherill, M. S., Sisson, S., Weedn, A. E., Jacob, T. and Blue Bird Jernigan, V. (2022). Development and implementation of a hybrid online and in-person food sovereignty and nutrition education curriculum for native American parents: The FRESH study. *Health Education & Behavior*. https://doi.org/10.1177/10901981211067168

Heiman, A. (2021*). Increasing reading comprehension and student engagement in hybrid learning Environments*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Catholic Universtiy of America, the USA.

Karim, M. A. (2021). Hybrid and online synchronous delivery of environmental engineering during COVID-19 pandemic: A comparative study on perception, attitude, and assessment. *European Journal of STEM Education*, 6(1), 05. https://doi.org/10.20897/ejsteme/9688

Klonowska, K., Chen, E. Z., Kjellstrand, I., Kallstörm, L. and Siljeklint, P. (2020, 1-2 Temmuz). Students engagement in hybrid taught large introduction courses during COVID-19 (Sözlü Bildiri). Future of Education Conference, Kristianstad University, Sweden.

Kolova, S. M. and Belkina, O. V. (2021). Hybrid Project-based learning in Engineering education. In *2021 International Conference on Quality Management, Transport and Information Security, Information Technologies* (IT&QM&IS) (pp. 803-807). IEEE.

Li, Q., Li, Z. and Han, J. (2021). A hybrid learning pedagogy for surmounting the challenges of the COVID-19 pandemic in the performing arts education. *Education and Information Technologies, 26*, 635–7655. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10612-1

Ma'Ruf, M., Handayani, Y., Marisda, D. H. and Riskawati, R. (2020). The needs analysis of basic physics learning devices based on hybrid learning. *Journal of Physics: Conference Series*, 1422 (1), 12-29.

Maesaroh, S. and Masyitoh, I. S. (2021). Hybrid learning in civic education during pandemic Covid 19 in international schools. *Education and humanities research*, *636*, 434-440.

Mumford, S. and Dikilitaş, K. (2020). Pre-service language teachers' reflection development through online interaction in a hybrid learning course. *Computers & Education, 144, 1-13.*

Munguía, M. F., Novo, O. A. and Castro, J. F. (2021). Hybrid learning: Just a previous step to go back to ordinary face-to-face sessions or an opportunity to go further on education by a hybrid pedagogical model. 13th Annual International Conference on Education and New Learning Technologies (Sözlü Bildiri). Universidad Panamericana, Mexico. DOI: 10.21125/edulearn.2021.1711

Nadjamuddin, L., Amus, S., Jamaludin, J., Usman, S., Rore, A. I., Tadeko, N. and Zaky, M. (2022). Development of hybrid discovery learning (HDL) model for integrated social studies learning. *Technium Social Sciences Journal*, 28, 253-262.

Naseer, S., Zulfikar, I., Zaheer, F., Butt, F., Sagheer, S. and Kazım, E. (2021). Perception of MBBS students on hybrid teaching in Covid-19 era: A survey of public sector medical university. *Pakistan Journal of Medical and Health Sciences, 15*(12). DOI: https://doi.org/10.53350/pjmhs2115123154

Nasution, E., Rhamyanti, Y., Lubis, R., Harahap, D., Harahap, A., Sara, Y. and Sikumbang, R. (2022). The influence of the hybrid learning model using the schoology application in basic physics lectures to improve process skills in the industrial 4.0 period. In *The 1st International Conference Science Physics and Education 2021 (ICSPE 2021)*. IOP Publishing. 10.1088/1742-6596/2165/1/012005.

Natto, Z., & Alsharif, A., Alsharif, B., Alsharif, L., & Althagafi, N. and Kassim, S. (2021). Effectiveness of WhatsApp as a part of a hybrid learning environment: An opportunity for post-COVID-19 pandemic pedagogy. *The Journal of Contemporary Dental Practice, 21*, 1331-1336. 10.5005/jp-journals-10024-2978.

Potra,S., Pugna,A., Pop, M. D., Negrea, R. and Dungan, L. (2021). Facing COVID-19 Challenges: 1st-year students' experience with the Romanian hybrid higher educational system. *Int. J. Environ. Res. Public Health, 18(6)*, 1-15. https://doi.org/10.3390/ijerph 18063058

Purahong, B., Sithiyopasakul, S., Sithiyopasakul, P., Anuwongpinit, T. Archevapanich, T. and Vichaiya, P. (2021). Hybrid learning during the COVID-19 pandemic of engineering students at KMITL, Thailand. In *International STEM Education Conference (iSTEM-Ed)* (pp. 1-4). IEEE. DOI: 10.1109/ISTEM-ED52129.2021.9625090

Raes, A. (2022). Exploring student and teacher experineces in hybrid learning environments: Does presence matter?. *Postdigit Sci Educ, 4*, 138-159. https://dio.org/10.1007/s42438-021-00274-0

Rodrigo, R. and Platon, L. (2022). Hybrid learning for the digital natives: Impacts on academic performance and learning approaches. *Kasetsart Journal of Social Sciences. 43*(1), 201-208. 10.34044/j.kjss.2022.43.1.27.

Romero-Hall, E. and Ripine, C. (2021). Hybrid flexible instruction: Exploring faculty preparedness. *Online Learning, 25*(3), 289-312. doi: 10.24059/olj.v25i3.2426

Rukayah, R., Andayani, A. and Syawaludin, A. (2022). Learner's needs of interactive multimedia based on hybrid learning for TISOL program. *Journal of Language and Linguistic Studies*, *18*(1), 619-632. Doi: 10.52462/jlls.207

Sanpanich, N. (2021). Investigating factors affecting students' attitudes toward hybrid learning. *Reflections, 28*(2), 208-227.

Santos, S., Amaral, I. and Siomes, R. B. (2021). Not one thing nor the other: Evaluating a hybrid model in higher education classes in Portugal during Covid-19 (Sözlü Bildiri). Proceedings Of INTED2021 Conference, University Coumbria, Portugal.

Shimkovich, E. D., Makhmutova, G. F., Ivanova,D. A. and Urunova, R. D. (2021). Advantages and disadvantages of hybrid learning for international students. *Proceedings IFTE, 1533-1544. doi:10.3897/ap.5.e1533*

Suematsu, M., Okumura, K., Hida, T., Takahshi, N., Okazaki, K., Fuchita, E., Abe, K., KAmei, H. and Hanya, M. (2021). Students' perception of a hybrid interprofessional education course in a clinical diabetes setting: a qualitative study. *International Journal of Medical Education*, 12, 195-204. DOI: 10.5116/ijme.6165.59e0

Sukiman, S. H. and Puspo, R. (2022). The pattern of hybrid learning to maintain learning effectiveness at the higher education level post-COVID-19 pandemic. *European Journal of Educational Research, 11*(1), 243–257. https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.1.243

Sumandiyar, A., Husain, M.N., Sumule G, M., Nada, I. and Fachruddin, S. (2021). The effectiveness of hybrid learning as instructional media amid the COVID-19 pandemic. *Jurnal Studi Komunikasi*, *5*(3), 651-664. doi: 10.25139/jsk.v5i3.3850

Tian, T. (2021). Hybrid teaching of introductory programming during the COVID- 19 pandemic – A case study. *Inter. J. Acad. Res. Educ. Rev, 9*(7), 297-303

Thamrin, T., Saidun, H., Aditia, R. and Putri, F. R. (2022). The effectiveness of the hybrid learning materials with the application of problem-based learning model (Hybrid-PBL) to improve learning outcomes during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Recent Educational Research*, *3*(1), 124-134. https://doi.org/10.46245/ijorer.v3i1.178

Tusino, Sukarni, S. and Rokhayati, T. (2021). Hybrid synchronous and asynchronous language learning in writing class : The learners' psychosocial perspectives in Indonesia. *The educational review*. DOI: 10.15804/tner.2021.65.3.15

Yang, Z. and Spitzer, L. (2020). A case for hybrid learning: Using a hybrid model to teach advanced academic reading. *ORTESOL Journal, 37*, 11-22.

Zahra, R. and Sheshasaayee, A. (2021). Challenges identified for the efficient implementation of the hybrid e-learning model during COVID-19 (Sözlü Bildiri). IEEE International Conference on Mobile Networks and Wireless Communications. DOI: 10.1109/ICMNWC52512.2021.9688533

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ
YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim; Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan üç aylık, hakemli, uluslararası, bilimsel bir dergidir. Şubat, mayıs, ağustos ve kasım aylarında Kış, Bahar, Yaz ve Güz olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır.

1. AMAÇ

Eğitim ve öğretime ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel düzlemde kuramsal ya da uygulamalı olarak ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamaktır.

2. KONU VE İÇERİK

Millî Eğitim dergisinde eğitim alanındaki makalelere yer verilir. Makalelerde araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin öneriler ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme, güncel olma ölçütleri dikkate alınır. Millî Eğitim dergisinde yayımlanacak makalelerin daha önce başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir.

3. YAYIN VE DEĞERLENDİRME SÜRECİ

Millî Eğitim dergisinin bir Yayın Kurulu ve Ön İnceleme Kurulu vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar ilk olarak Ön İnceleme Kurulunca incelenir. Bu aşamada yazılar beş açıdan ele alınır:

3.1. Başvuru Şartlarına Uygunluk

6. maddede belirtilen bilgi ve belgelerin eksiksiz olarak yüklenip yüklenmediği kontrol edilir.

3.2. Derginin Yazım Kurallarına Uygunluk

Dilin doğru kullanımı ve akıcılık, imla kuralları, makale kelime sayısı, Türkçe ve İngilizce özlerdeki kelime sayıları, anahtar kelime sayıları, ifadelerin yabancı dildeki karşılıklarının doğruluğu, kaynakçanın kurallara uygunluğu vb. kontrol edilir.

3.3. Makale Şablonuna Uygunluk

Makaleler hazırlanırken DergiPark sayfamızdaki **makale şablonu** kullanılmalıdır. Yayın değerlendirme sürecinde makalenin şablon özelliklerine uygun olup olmadığına bakılır.

3.4. Derginin Kapsamına ve Bilimsel Gerekliliklere Uygunluk

Güncel eğitim uygulamalarına dönüklüğü; amaç, yöntem ve sonuç gibi temel bilimsel özellikleri taşıyıp taşımadığı, yapılan araştırmalardaki örneklemin nitelik ve niceliği, araştırma konusunun güncel olup olmadığı, sonuç ve önerilerin eğitime katkı sağlayıp sağlamadığı vb. hususlar incelenir.

3.5. Yasal ve Etik Açıdan Uygunluk

Makalede fikir, eleştiri ve öneriler yer alabilir. Ancak bu fikir ve eleştirilerin yasal açıdan suç oluşturmaması, etik kuralları ihlal etmemesi, kişi ve kurumların saygınlığını zedelememesi gerekmektedir.

Bu şartların herhangi birini taşımadığı tespit edilen veya başvuru belgeleri eksik olan yazılar Ön İnceleme Kurulu kararıyla doğrudan reddedilir. Ayrıca alan dışı olan yazılar yani derginin adına, alanına, belleğine ve okur kitlesine uygun olmadığı düşünülen yazılar eksiksiz ve çok başarılı olsalar dahi iade edilir. Sayıca çok olan bu tür yazılar için tek tek uzun açıklamalarla ret gerekçeleri oluşturulmaz. Uluslararası bilimsel dergilerin geri bildirim yükümlülüğü yoktur.

İadeyi gerektirmeyecek ölçüde küçük eksiklikler tespit edilen yazılar için DergiPark sistemi üzerinden yeniden gönderim istenir. Sürecin takibi yazarın sorumluluğundadır. Millî Eğitim dergisi yazarlarla ve hakemlerle iletişimde DergiPark sistemini esas almaktadır. Derginin mevcut iş yoğunluğu içinde yazarlarla farklı kanallardan iletişim kurma imkânı ve yükümlülüğü bulunmamaktadır.

İncelenen makaleler gerektiğinde bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere Yayın Kuruluna sunulur. Yayın ilkeleri bakımından uygun bulunan makaleler intihal açısından da denetlenir. Bu amaçla makale sahipleri, uluslararası anlamda kabul gören benzerlik tarama programlarından birini (örneğin iThenticate) kullanarak oluşturulan benzerlik sonuç raporunu makale ekinde göndermek zorundadırlar. Benzerlik konusunda tüm sorumluluk yazara aittir. Sürecin sağlıklı yürütülebilmesi amacıyla Millî Eğitim dergisi tarafından benimsenen benzerlik oranı gizli tutulur. Bu oran ULAKBİM ve ilgili otoriteler tarafından önerilen oranın Yayın Kurulu tarafından değerlendirilip teyit edilmesiyle belirlenmiştir.

Tüm makaleler için Etik Kurul İzin Belgesi sunulmalıdır. Etik Kurul İzin Belgesi gerekmeyen durumlarda yazarlar bunun gerekçesini açıklayan bir belgeyi sisteme yüklemelidir. Etik Kurul İzninin alındığı kurum, tarih ve karar sayısı makalenin yöntem bölümünde belirtilmelidir. Eğer Etik Kurul İznine ihtiyaç yoksa yine yöntem bölümünde gerekçesi açıklanmalıdır. Araştırma için alınan kurumsal ya da bireysel uygulama izinleri Etik Kurul İzni yerine geçmez.

Ön İnceleme veya Yayın Kurulunca uygun bulunan makaleler, alanında ortaya koyduğu eser ve çalışmalarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. Kararlarda bir kabul bir ret çıkması durumunda üçüncü hakem görüşüne başvurulur. Yazı hakkında iki olumlu ya da iki olumsuz rapor alınıncaya kadar hakemlik süreci yürütülür. Bir makale için en fazla on iki hakeme kadar davet gönderilir. Bu süreçte hakemlerden sonuç alınamazsa makale iade edilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Ön inceleme süreci ortalama bir ay, hakem süreci ise ortalama altı ayda tamamlanır. Bazı durumlarda bu süre uzayabilmektedir. Hakemlik süreci ile ilgili ayrıntılı bilgi DergiPark sayfamızdaki "Kör Hakemlik Sistemi" bölümünde detaylı olarak anlatılmıştır.

Yazarlar; hakemlerin ve Yayın Kurulunun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları gerekçeleri ile birlikte yazılı olarak açıklama hakkına sahiptirler. Yapılan düzeltmeler DergiPark sayfamızda yer alan Hakem Düzeltme Cetveli kullanılarak revizyon sürecinde sisteme yüklenmelidir. Yayımlanacak yazılarda Yayın Kurulu veya editörlük birimi tarafından esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir. Yayımlanan yazılardaki bulgu ve görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayılar; MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğünün http://dhgm.meb.gov.tr web sayfasında, ULAKBİM ODİS ve DergiPark'ta yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

4. YAZIM DİLİ

Yazım dili Türkçedir ancak her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özlerinin yanında İngilizce özleri de gönderilmelidir. Özler ve anahtar kelimeler -Türkçe ve İngilizce olarak- uluslararası standartlara uygun olmalıdır (Örneğin TR dizin anahtar terimler listesi, CAB Theasarus, JISCT, ERIC vb. kaynaklar kullanılabilir).

Yazılarda Türk Dil Kurumunun "Yazım Kılavuzu"nda belirtilen güncel yazım kurallarına uyulması zorunludur.

5. MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI

Gönderilen makaleler ulusal ve uluslararası etik kurallar ile araştırma ve yayın etiğine uygun olmalıdır.

Makalelerin, dergimizin **makale şablonu** kullanılarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

5.1. Başlık

Makalelerin bir başlığı bulunmalıdır. Başlık; Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on beş kelimeyi geçmemeli, ilk harfleri büyük olacak şekilde koyu yazılmalıdır.

5.2. Makale Türü

Makale türü başlığın altına, tamamı büyük harf olacak şekilde koyu yazılmalıdır.

5.3. Yazar Adları ve Adresleri

Yazar adları, unvanları, kurumları, adresleri, e-posta adresleri ve ORCID bilgileri belirtilmelidir.

Şablondaki biçimlendirmeye dikkat edilmelidir.

5.4. Öz

Türkçe ve İngilizce öz (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalıdır. İki yüz elli kelimeyi geçmemeli, yazının tümünü en kısa ve öz (özellikle çalışmanın amacını, araştırma yöntemini ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Tek paragraf ve iki yana yaslı olmalıdır. Times New Roman, 10 punto, italik, koyu, tek satır aralığında olmalıdır. Özün altında bir satır boşluk bırakılarak çalışmanın bütünlüğünü yansıtacak anahtar kelimeler verilmelidir. Bu anahtar kelimelerin tamamı küçük harfle yazılmalı (özel isimler ve büyük harfli kısaltmalar hariç), kavramlar genelden özele doğru sıralanmalıdır. Anahtar kelime sayısı 3–8 arasında olmalı, sonunda nokta kullanılmamalıdır. İngilizce öz ve anahtar kelimeler de aynı özellikleri taşımalıdır.

5.5. Makale

Makale; çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli; tartışma, sonuç ve öneri bölümleriyle son bulmalıdır.

5.5.1. Ana Metin: Makale; A4 boyutunda sayfa üzerine, Times New Roman yazı tipinde, 11 punto, 1,5 satır aralığı, 1,25 paragraf girintisi ve 6 nk paragraf boşluğuna göre düzenlenmelidir. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar sekiz bin kelimeyi ve otuz sayfayı aşmamalıdır. Hakem talepleri doğrultusunda yapılacak eklemeler bu sınırlamaya dâhil değildir.

5.5.2. Ana Başlıklar: Bunlar; sıra ile özet, ana metnin bölümleri (giriş, yöntem, bulgular, tartışma, sonuç, öneriler), (varsa) teşekkür, kaynakça ve (varsa) eklerden oluşmaktadır. Ana başlıklar her kelimenin yalnızca ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle, Times New Roman, 12 punto, ortalanmış ve koyu yazılmalıdır.

5.5.3. Ara Başlıklar: Tamamı koyu renk, sola dayalı, Times New Roman, 11 punto ile yazılmalıdır. Yalnızca her kelimenin ilk harfi büyük olmalı ve başlık sonlarında satırbaşı yapılmalıdır.

5.5.4. Alt Başlıklar: Tamamı koyu renk, sola dayalı, Times New Roman, 11 punto ve yalnızca başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olmalıdır. Başlık sonuna iki nokta işareti konularak yazıya aynı satırdan devam edilmelidir.

5.5.5. Şekiller: Şekiller; küçültmede ve basımda sorun yaratmayacak çözünürlükte, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığı tercih edilerek çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada bulunmalıdır. "1"den başlamak üzere her şekil ayrı ayrı numaralandırılmalı ve her şeklin üstüne başlığı yazılmalıdır.

5.5.6. Tablolar: Şekiller gibi "1"den başlayarak ayrı ayrı numaralandırılmalı ve numaralar her tablonun üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır.

Şekil ve tabloların başlıkları, kısa ve öz olmalı; her kelimenin ilk harfi büyük, diğer harfleri küçük yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar, şekil ve tabloların hemen altında verilmelidir.

5.5.7. Resimler: Yüksek çözünürlüklü (300 dpi), parlak ve net olmalıdır. Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, tablo ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Metin içindeki yerlerine yerleştirilmiş olarak gönderilmelidir. Bu görsellerin baskıda net çıkmayacağı düşünülmesi durumunda yazarından orijinali istenir.

5.5.8. Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki kurallara uyulmalı ve verilen örnekler esas alınmalıdır. Kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a. Metin içinde tek yazarlı kaynaklara atıf yapılırken aşağıdaki örnekte olduğu gibi araştırıcının soyadı, eserin yayım tarihi yay ayraç içinde verilmelidir:

(Güneş, 2006) veya Güneş (2006) veya Güneş'in (2006) çalışmasına göre…

b. Metin içinde iki yazarlı kaynaklara atıf yapılırken aşağıdaki örnekte olduğu gibi araştırıcıların soyadı arasına "ve" yazılmalı, eserin yayımlanma tarihi verilmelidir:

(Can ve Gündüz, 2019) veya Can ve Gündüz (2019)

(Miles ve Huberman, 1998) veya Miles ve Huberman (1998)

Birden çok kaynağın söz konusu olduğu durumlarda kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konulmalı ve alfabetik olarak aşağıdaki gibi yazılmalıdır:

(Aydoğdu, 2020; Köksal, 2007; Öğülmüş, 1993; Safran ve Aktaş, 2012)

c. Metin içinde üç ve daha fazla yazarlı yayınlara değinilirken ilk seferinde tüm yazar soyadlarına yer verilir, daha sonraki atıflarda aşağıdaki gibi ilk yazarın adı belirtilmeli, diğerleri için "vd." ifadesi kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

Çepni, Ayvacı ve Bakırcı (2015) veya (Çepni, Ayvacı ve Bakırcı, 2015) (ilk atıf)

Çepni vd. (2015) veya (Çepni vd., 2015) (ikinci ve sonraki atıflar)

Dowden, Pittaway, Yost ve McCarthy, (2013) veya (Dowden, Pittaway, Yost ve McCarthy, 2013) (ilk atıf)

Dowden vd. (2013) veya (Dowden vd., 2013) (ikinci ve sonraki atıflar)

ç. Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinilirken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir. Kaynakçada sadece "aktaran" bilgisi yer almalıdır:

Köprülü (1911) (aktaran Çelik, 1998) veya (Köprülü 1911; aktaran Çelik, 1998) veya Köprülü'nün (1911) (aktaran Çelik, 1998)…

d. Kişisel görüşmelere metin içinde görüşme yapılan kişinin soyadı ve görüşme tarihi belirtilerek değinilmelidir. Ayrıca bu görüşmeler kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

e. Kurum ve kuruluşlara ait çalışmalar aşağıdaki şekilde belirtilmelidir.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018) veya (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018) ilk atıf

MEB (2018) veya (MEB, 2018) daha sonraki atıflar

5.6. Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunanlar varsa yazının sonunda bu isimler ayrıca belirtilmelidir.

Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, (varsa) tarih, sayı ve numarası verilmelidir.

5.7. Kaynakça

Yazının sonuna kaynaklar dizini eklenmelidir. Kaynakça, uluslararası kaynak yazım biçimlerinden APA 7'ye uygun olmalıdır. Yazar soyadlarını esas alan alfabetik sırayla aşağıdaki kurallara göre hazırlanmalıdır. Dergide yazım birliği sağlanması açısından büyük / küçük harf kullanımı aşağıda belirtilen şekilde düzenlenmelidir.

5.7.1. Süreli Yayınlar

Yazar adları, tarih, makalenin başlığı, *süreli yayının adı* (italik, kısaltılmamalı), *cilt numarası* (italik), (sayı numarası), sayfa numarası bilgilerine yer verilmelidir. DOI numarası varsa http ile başlayarak verilmelidir:

Öntaş, T., ve Kaya, B. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim materyali tasarlama sürecinde geri bildirim verilmesine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim, 48* (224), 59 - 73. https:// dx.doi.org/10.37669/milliegitim.648686

Maier, U., Wolf, N., and Randler, C. (2016). Effects of a computer-assisted formative assessment intervention based on multiple-tier diagnostic items and different feedback types. *Computers & Education, 95*, 85-98. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.12.002

Dergi cilt, sayı ve / veya makale veya sayfa numaralarını kullanmıyorsa, eksik ögeler referanstan çıkarılmalıdır.

Bozan, M. (2004). Bölge yönetimi ve eğitim bölgeleri kavramı. *Millî Eğitim*, Kış 2004, S 161, 95-111.

5.7.2. Bildiriler

Yazar adları, tam tarih, *bildirinin başlığı (italik),* sempozyumun veya kongrenin adı, editörler, basımevi, cilt numarası, sayfa numarası, düzenlendiği yer adı bilgilerine yer verilmelidir.

Sunum, başlıktan sonra köşeli ayraç içinde açıklanmalıdır. Açıklama esnektir (örneğin "[Konferans oturumu]," "[Bildiri sunumu]," "[Poster oturumu]," "[Sözlü bildiri]", "[Konferans sunum özeti]").

Güneş Koç, R. S., ve Sarıkaya, M. (2018, 6-8 Eylül). *7. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersi ışık konusundaki başarılarına ve bilgilerinin kalıcılığına bağlam temelli öğretim yöntemi, 5E öğretim modeli ve 5E ile desteklenmiş bağlam temelli öğretim yönteminin etkisinin incelenmesi* [Sözlü bildiri]. I. ILTER Uluslararası Öğrenme, Öğretim ve Eğitim Araştırmaları Kongresi, Amasya Üniversitesi, Amasya.

Rayner, A. (2005, September). *Reflections on context based science teaching: A case study of physics students for physiotherapy* [Poster presentation]. Annual UniServe Science Blended Learning Symposium Proceedings, Sydney.

5.7.3. Kitaplar

Yazar adları, tarih, *Kitap adı (Sadece ilk sözcüğün ilk harfi büyük, italik),* yayınevi bilgilerine yer verilmelidir. Şehir adı yazılmamalıdır.

Beyatlı, Y. K. (1985). *Kendi gök kubbemiz*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* Sage Publications.

Editörlü Kitap:

Safran, M. (Edt.) (2019). *Dünya eğitimine yön verenler* (Cilt 1-2). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Editörlü Kitapta Bölüm:

İngilizce editörlü kitaplarda "içinde" ifadesi yerine "in" kullanılmalı, yayın yeri (il) belirtilmemelidir.

Nofal, N. (2019). Gazali. Safran, M. (Edt.), *Dünya eğitimine yön verenler I* (s 341- 363) içinde. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Author, A. A., and Author, B. B. (Year). *Title of chapter.* In A. A. Editor and B. B. Editor (Eds.), Title of book (pages of chapter). Publisher

5.7.4. Raporlar ve Tezler

Aşağıdaki açıklama ve örnekte gösterildiği şekilde verilmelidir.

Yazar adları, (tarih). *Raporun veya tezin başlığı* [yayımlanıp yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü]. Kuruluş veya üniversite adı, bölüm, şehir adı.

Azer, H. (2017). *Millî Eğitim Bakanlığı arşiv kütüphanesindeki Osmanlı Türkçesi ile basılı eserler bibliyografyası* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

5.7.5. İnternetten Alınan Bilgiler

Yazar adı veya kurum, kuruluş adı, internette yayımlanma tarihi. Yayın başlığı (italik). İnternet adresi bilgilerine yer verilmelidir.

Bozan, M. (2004, 1 Şubat). Bölge yönetimi ve eğitim bölgeleri kavramı. http://www.yayim.meb.gov.tr

TÜBİTAK (2020, 18 Mayıs). *UBYT programı ve dergi listesi.* https://ulakbim.tubitak.gov.tr/tr/haber/tubitak-2020-ubyt-programi-ve-dergi-listesi-ilan-edildi

Bunların dışındaki alıntılar için APA 7 standartlarına uyulmalıdır. (https://apastyle.apa.org adresinden yararlanabilirsiniz.)

6. MAKALELERİN GÖNDERİLMESİ

Millî Eğitim dergisi; her şeyden önce bilime ve bilimsel yayın etiğine uygun şekilde, eğitim sistemimize katkıda bulunabilecek nitelikli çalışmaları, alanında uzman hakemlerin denetimleriyle yayımlama hedefindedir. Objektif ve kör hakemlik sistemine uygun bir değerlendirme ve yayın süreci önemsenmektedir. Bu nedenle yazarların bütün süreci DergiPark sistemi üzerinden yürütmesi ve takip etmesi gerekmektedir. Dergi ile ilgili görevlilerin kişisel e-postalarına veya derginin e-postalarına gönderilen yazılar kör hakemlik sistemine uygun olmadığı için değerlendirmeye alınmaz.

Makale göndermek için aşağıdaki dosya ve belgeler eksiksiz olarak http://www.dergipark.org.tr/milliegitim web adresinden sisteme yüklenmelidir.

İstenen Belgeler

1. Makale adı, makale türü, yazar adları, yazarların iletişim bilgileri (E-posta, telefon, görev yeri) ve ORCID bilgilerinin yer aldığı başvuru dilekçesi

2. Makalenin yazar isimli tam metni (Word dosyası formatında)

3. Makalenin yazar isimsiz tam metni (Word dosyası formatında)

4. Benzerlik raporu (PDF formatında, raporun tamamı)

5. Telif Hakkı Devir Formu

6. Etik Kurul İzin Belgesi (Etik Kurul İzni gerekmiyorsa gerekçesini bildiren açıklama)

Makale gönderen yazarlar, Millî Eğitim dergisi yayın ilkelerinde belirtilen tüm şartları kabul etmiş sayılır.

PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues.

1. OBJECTIVE

The aim is to provide the information, practices, problems and suggestions regarding education and training are presented, discussed and delivered to the related parties, theoretically or practically, on a scientific level.

2. SUBJECT AND CONTENT

The journal of National Education includes articles in the field of education. In the articles, the criteria of being research-based, contributing to the field, making suggestions for implementation, examining new and different developments, and being up-to-date are taken into consideration.

Manuscripts must not have been previously published or accepted for publication in other media.

3. PUBLISHING AND REVIEW PROCESS

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-Review Board of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-Review Board. At this stage, the articles are handled from five angles;

3.1. Compliance with Application Requirements

It is checked whether the information and documents specified in Article 6 have been uploaded completely.

3.2. Compliance with the Writing Rules of the Journal

Correct use of language and fluency, spelling rules, article word count, number of words in Turkish and English abstracts, number of keywords and compatibility of foreign language equivalents, rules of bibliography etc. are controlled.

3.3. Compliance with the Article Template

While the articles are being prepared, the article template on our DergiPark page should be used. In the evaluation process, it is checked whether the article is suitable for the template features.

3.4. Compliance with the Scope of the Journal and Scientific Requirements

Whether it has basic scientific article features such as its purpose, method and result, quality and quantity of the sample of the research, whether the research subject is up-to-date, and suggestions contribute to education, etc. matters are examined.

3.5. Legal and Ethical Compliance

The article may contain ideas, criticisms and suggestions. However, these ideas and criticisms should not constitute a legal crime, violate ethical rules, and damage the dignity of individuals and institutions.

Articles that are found not to meet any of these conditions or whose application documents are missing are directly rejected with the decision of the Pre-Review Board. In addition, articles that are out of the field, namely the articles which are incompatible with the journal's name, subject area, memory and readership, are returned even if they are complete and very successful. Reasons for refusal are not created with long explanations one by one for such articles that are too numerous. International scientific journals have no feedback obligation.

For the manuscripts that have detected minor deficiencies that do not require a return, a resubmission is requested through the DergiPark system. Follow-up of the process is the author's responsibility. Correspondence with the authors and referees related to the Journal of National Education is carried out through the DergiPark system and there is no opportunity or obligation to communicate with each author through different channels within the current workload.

The reviewed articles are submitted to the Editorial Board for scientific evaluation when necessary. These articles appropriate for publication principles are also checked for plagiarism. For this purpose, the article owners have to send the similarity report created using one of the internationally accepted similarity screening programs (eg iThenticate) in the attachment of the article. All responsibility for similarity belongs to the author. The similarity rate accepted by the National Education Journal is kept confidential in order to carry out the process in a healthy way. This rate has been determined by the Editorial Board by the evaluation and confirmation of the rate proposed by ULAKBİM and the relevant authorities.

An Ethics Committee Permit must be submitted for all articles. In cases where an Ethics Committee Permission Document is not required, authors must upload a document explaining the reason for this to the system. The institution, date and number of decisions from which the Ethics Committee was obtained should be specified in the method section of the article. If there is no need for Ethics Committee Permission,

the justification should be explained in the method section. Institutional or individual application permissions obtained for the research do not replace Ethics Committee Permission.

Articles approved by the Pre-Review or Editorial Board are sent to two qualified referees who are well known in the field with their works. In the event of an acceptance and a rejection in the decisions, the third referee opinion is taken. The refereeing process is carried out until two positive or two negative reports received about the article. Invitations are sent to a maximum of twelve referees for an article. If there is no result from the referees in this process, the article is returned. Referee reports are confidential and kept for five years. The pre-review process takes an average of one month, and the referee process takes an average of six months. In some cases, this period may be longer. Detailed information about the referee process is explained in detail in the "Blind Referee System" section of the DergiPark Page.

Authors should take into consideration the criticism, corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. The corrections made must be uploaded to the system during the revision process using the Referee Correction Chart on our DergiPark page. The Editorial Board or editorial unit has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning. The responsibility of the findings and opinions in the published articles belongs to their authors.

Printed issue is published on the Internet at http://dhgm.meb.gov.tr and ULAKBIM ODIS and DergiPark.

Text and photos can be quoted by showing the source.

4. LANGUAGE of WRITING

Articles must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published if they do not exceed one-third of the whole articles of the journal. Both Turkish and English abstracts of the article are required. Abstract and keywords -both Turkish and English- must comply with international standards (for example; keywords list in TR Index, CAB Theasarus, JISCT, ERIC etc. sources can be used)

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

5. WRITING RULES AND STRUCTURE OF ARTICLE

Submitted articles must comply with national and international ethical rules and research and publication ethics.

The following rules using our journal's article template must be taken into consideration:

5.1. Title

Articles must have a title. It should indicate the subject in the best way in Turkish and English, should not exceed fifteen words, should be written in bold with the first letters capitalized.

5.2. Article type

It should be written in bold, all capital letters under the title.

5.3. Author name(s) and addresses

Author names, titles, institutions, addresses, e-mail addresses and ORCID information should be specified.

Formatting in the template should be considered.

5.4. Abstract

Turkish and English abstract (adding keywords) should be made. Abstracts should not exceed two hundred and fifty words, and should reflect the entire article in the shortest and most concise manner (especially the purpose of the study, research method and result). It should be one paragraph and justified. It should be written with Times New Roman, 10 font, italic, bold, single line spacing. Keywords that reflect the integrity of the work should be given by leaving one blank line under the abstract. All of these keywords should be written in lowercase (except for proper names and capitalized abbreviations), and concepts should be listed from general to specific. The number of keywords should be between 3 and 8, no full stop should be used at the end. English abstract and keywords should have the same characteristics.

5.5. Article

Article should start with an introductory part that specifies the purpose, scope and methods of the study. It should continue with intermediate and sub-sections such as data, observations, opinions, comments, discussions and it should end with discussion, conclusion and suggestion sections.

5.5.1. Main Text: The article should be written on A4 size page, with 1.5 line spacing and 11 font size in Times New Roman, with 1.25 paragraph indentation and 6 nk paragraph spacing. 3 cm space should be left at the edges of the pages and the pages should be numbered. The articles should not exceed eight thousand words and thirty pages. Additions to be made in line with referee requests are not included in this limitation.

5.5.2. Main titles: These are consist of abstract, sections of the main text (introduction, method, findings, discussion, conclusion, suggestions), acknowledgments (if any), bibliography and (if any) annexes. Main titles should be written in capital letters only the first letter of each word, the others in lowercase, Times New Roman, 12 pt, centered and bold.

5.5.3. Minor titles: It should be written in bold, left-justified, Times New Roman, 11 font size. Only the first letter of each word should be capitalized and a carriage return should be placed at the end of the title.

5.5.4. Subtitles: All should be written in bold, left-justified, Times New Roman, 11 font size and only the first letter in the first word of the title must be capital. The text should be continued on the same line with a colon at the end of the title.

5.5.5. Figures: Figures should be drawn with a resolution that will not cause any problem in reduction and printing, and by choosing a smooth and sufficient line thickness. Each figure should be on a separate page. They should be numbered starting from "1", each figure should be numbered separately and a title should be written on each figure.

5.5.6. Tables: Like figures, they should be numbered separately starting from "1" and the numbers should be written on each table with its title.

Titles of figures and tables should be concise and the first letter of each word should be capitalized and the other letters should be written in lowercase. When necessary, explanatory footnotes or abbreviations should be given just below the figures and tables.

5.5.7. Images: It should be high resolution (300 dpi), bright and clear. In addition, the same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Must be sent embedded in the text. If these images are thought to not be clear in printing, the original one is asked from the author.

5.5.8. Citing References In The Text: While giving references in the text, the following rules should be followed and the examples given should be taken as basis. The source should not be given in the form of a footnote.

a. For single author, last name should be followed by publication date in parenthesis:

(Güneş, 2006) or Güneş (2006) or according to the study of Güneş (2006) ...

b. When citing references with two authors in the text, "and" should be used between the surnames of the researchers as in the example below, and the publication date of the work should be given:

(Can and Gündüz, 2019) or Can and Gündüz (2019)

(Miles and Huberman, 1998) or Miles and Huberman (1998)

For multiple references, semi-column (;) should be used between the references and they should be written alphabetically as follows:

(Aydoğdu, 2020; Köksal, 2007; Öğülmüş, 1993; Safran and Aktaş, 2012)

c. While the publications with three or more authors are mentioned in the text, all the author's surnames are included for the first time, in the following citations, the name of the first author should be specified as follows, for the others "et al." statement should be used. However, the names of all authors should be included in the resource directory:

Çepni, Ayvacı and Bakırcı (2015) or (Çepni, Ayvacı & Bakırcı, 2015) (first citation)

Çepni et al. (2015) or (Çepni et al., 2015) (second and subsequent references)

Dowden, Pittaway, Yost, and McCarthy, (2013) or (Dowden, Pittaway, Yost, and McCarthy, 2013) (first citation)

Dowden et al. (2013) or (Dowden et al., 2013) (second and subsequent references)

ç. When citing an unreachable publication in the text, the source from which the citation was made should be specified as follows. Only "citing" information should be included in the bibliography:

Köprülü (1911) (cited in Çelik, 1998) or (as cited in Köprülü, 1998) or Köprülü's (1911) (as cited in Çelik, 1998)…

d. Personal interviews should be mentioned in the text by indicating the surname and date of the interview. In addition, these interviews should be specified in the bibliography.

(Tarakçı, 2004)

e. Studies of institutions and organizations should be stated as follows.

Ministry of National Education (2018) or (Ministry of National Education, 2018) first reference

MEB (2018) or (MEB, 2018) later citations

5.6. Contributions

If there are contributors other than the author, these names should also be stated at the end of the article.

In studies supported by a research institution or organization, the name of the organization providing support, the name of the project, date (if any), number and number should be given.

5.7. References

References list should be added at the end of the article. The bibliography should be in accordance with APA 7, one of the international reference writing styles. It should be prepared in alphabetical order based on the surnames of the authors according to the following rules. The use of uppercase / lowercase letters should be arranged as follows in order to ensure spelling uniformity in the journal.

5.7.1. Periodicals

Author names, date, title of the article, *name of the periodical* (italic, not abbreviated), *volume number* (italic), (issue number), page number information should be included. If there is a DOI number, it should be given starting with http:

Öntaş, T., and Kaya, B. (2019). Examining the opinions of elementary teacher candidates about giving feedback in the process of teaching material design. *Millî Eğitim, 48* (224), 59-73. https://dx.doi.org/10.37669/milliegitim.648686

Maier, U., Wolf, N., and Randler, C. (2016). Effects of a computer-assisted formative assessment intervention based on multiple-tier diagnostic items and different feedback types. *Computers & Education, 95*, 85-98. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.12.002

If the journal does not use volume, issue and / or article or page numbers, missing items should be excluded from the reference.

Bozan, M. (2004). Bölge yönetimi ve eğitim bölgeleri kavramı. *Millî Eğitim*, Kış 2004, S 161, 95-111.

5.7.2. Presentations

Author names, full date, *title of the paper* (*in italics*), name of the symposium or congress, editors, printing house, volume number, page number, place name information should be included.

The presentation should be explained in square brackets after the title. The description is flexible (eg "[Conference session]," "[Paper presentation]," "[Poster session]," "[Oral presentation]", "[Conference presentation summary]").

Güneş Koç, R. S., and Sarıkaya, M. (2018, 6-8 September). *Investigation of the effect of context-based teaching method supported 5E, 5E teaching method and context-based teaching method on the success of 7th grade students in science lesson and the permanence of their knowledge* [Oral presentation]. I. ILTER International Learning, Teaching and Education Research Congress, Amasya University, Amasya.

Rayner, A. (2005, September). *Reflections on context based science teaching: A case study of physics students for physiotherapy* [Poster presentation]. Annual UniServe Science Blended Learning Symposium Proceedings, Sydney.

5.7.3. Books

Author name(s), date, *Book title (first letters in capital case, in italic*), publisher information should be included. City name should not be written.

Beyatlı, Y. K. (1985). *Our own sky dome.* Ministry of National Education Publications.

Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* Sage Publications.

Book with Editor:

Safran, M. (Edt.) (2019). *Those who direct the world education* (Vol 1-2). Ministry of National Education Publications.

Chapter in an Edited Book

In English-edited books, "in" should be used and the place of publication (province) should not be specified.

Nofal, N. (2019). Gazali. Safran, M. (Edt.), In *Dünya eğitimine yön verenler I* (s 341- 363). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Author, A. A., and Author, B. B. (Year). *Title of chapter*. In A. A. Editor and B. B. Editor (Eds.), Title of book (pages of chapter). Publisher.

5.7.4. Reports and Theses:

It should be given as shown in the explanation and example below.

Author name (s), date, report or thesis title [if published or unpublished and type of report or thesis]. Institution or university name, department, place.

Azer, H. (2017). *Bibliography of printed works in Ottoman Turkish in the archive library of the Ministry of National Education* [Unpublished master's thesis]. Kırıkkale University, Institute of Social Sciences, Kırıkkale.

5.7.5. Internet References

Author name or institution name, date of publication on the internet. *Title of the publication (in italics*). Internet address should be included.

Bozan, M. (2004, 1 Şubat). *District management and educational districts concept*. http://www.yayim.meb.gov.tr

TÜBİTAK (2020, 18 Mayıs). *UBYT program and journal list.* https://ulakbim.tubitak.gov.tr/tr/haber/tubitak-2020-ubyt-programi-ve-dergi-listesi-ilan-edildi

For quotations other than these, APA 7 style should be used. (You can use the address https://apastyle.apa.org/products/publication-manual-7th-edition)

6. ARTICLE SUBMISSION

Millî Eğitim Dergisi aims to publish qualified studies that can contribute to our education system, in line with science and scientific publication ethics, under the supervision of expert referees. An objective evaluation and publication process in accordance with blind referee system is considered important. For this reason, the authors must follow the whole process through the DergiPark system. Articles sent to the journal's personal e-mails or e-mails of the journal are not considered because they are not suitable for the blind review system.

In order to submit an article, the following files and documents should be uploaded to the DergiPark system at the web site of http://www.dergipark.org.tr/milliegitim.

Required Documents

1. Letter of Application containing article name, article type, author names, authors' contact information (E-mail, telephone, place of duty) and ORCID.

2. Full text of the article with the name of the author (in Word file format)

3. Full text of the article without the name of author (in Word file format)

4. Similarity report (full report in PDF format)

5. Copyright Transfer Form

6. Ethics Committee Permission

The authors who submit the article are deemed to have accepted all the conditions stated in the publication principles of Millî Eğitim Dergisi.

MİLLÎ EĞİTİM • Sayı 243

2024